

Iva Souza da Silva

Gestão Democrática Participativa no Programa de Qualificação de Docentes na
Universidade Estadual do Maranhão – PQD/UEMA

Universidade Fernando Pessoa
Porto 2013

Iva Souza da Silva

Gestão Democrática Participativa no Programa de Qualificação de Docentes na
Universidade Estadual do Maranhão – PQD/UEMA

Universidade Fernando Pessoa
Porto 2013

© 2013
Iva Souza da Silva
TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Iva Souza da Silva

Gestão Democrática Participativa no Programa de Qualificação de Docentes na
Universidade Estadual do Maranhão – PQD/UEMA

Tese apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Ciências Sociais, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Elisa Chaves Gomes da Costa e co-orientação da Profa. Dra. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo.

RESUMO

IVA SOUZA DA SILVA: Gestão democrática participativa no Programa de Qualificação de Docentes na Universidade Estadual do Maranhão – PQD/UEMA

Análise da trajetória da Universidade Estadual do Maranhão, no recorte temporal compreendido entre os anos de 1993 a 2008, período este que se caracterizou pela inserção da UEMA no contexto educacional de formação dos professores que atuam na Educação Básica - Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino no Estado do Maranhão, como parte das mudanças oriundas das alterações no sistema educacional brasileiro através da LDB nº. 9394/96. Destaca-se a Gestão democrática e participativa no que tange ao Programa de Capacitação de Docentes – PROCAD e o Programa de Qualificação de Docentes – PQD, este implementado na terceira fase da proposta de licenciatura dos docentes oriundos da rede pública estadual e municipal nos anos 2000 a 2008. Para tanto, resgata-se a origem histórica da UEMA, sua contribuição para a melhoria de qualidade da Educação maranhense, sua organização administrativa e didático-pedagógica, bem como sua expansão no Estado do Maranhão e os resultados alcançados. Os objetivos da investigação refletem as marcas das mudanças vigentes na sociedade brasileira, as concepções de gestão compartilhada no PQD/UEMA, conforme a concepção de sociedade do conhecimento e das políticas da Educação, em relação à formação dos professores-alunos frente às mudanças paradigmáticas ocorridas dentro da sociedade globalizada do século XXI. Utiliza-se uma abordagem etnográfica de caráter qualitativo, objetivando obter fatos historicamente construídos, através de contato direto da investigadora com o objeto estudado; métodos teóricos e práticos foram utilizados para compreender quais as variáveis que atuam nesse processo de fragmentação/reconstrução das instâncias de gestão democrática, observando o hiato existente entre as políticas educacionais e a democratização da gestão da Educação. Conclui-se que as diversas dimensões gestoras do PQD/UEMA, no Estado do Maranhão, estão formalmente instituídas, mas por si sós não garantem a efetivação do processo de democratização e participação de seus membros carecendo, portanto, de uma política gestora inovadora, que passe pela reformulação de seus quadros

administrativos e pedagógicos, a fim de alcançarmos a eficiência e eficácia proposta pela legislação nacional.

ABSTRACT

IVA SOUZA DA SILVA: The Democratic participatory management in Teaching Qualification Program at the State University of Maranhão – PQD / UEMA

We have analyzed the trajectory of the State University of Maranhão, (UEMA – Universidade Estadual do Maranhão) in time frame within the years 1993 to 2008, a period which was characterized by the insertion of UEMA in the educational context of training of teachers involved in basic education - primary and secondary schools of the Public Network Education in the State of Maranhão, as part of the changes arising from the amendments in the Brazilian educational system through the Law of Directives and Bases of National Education (LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394 / 96). We emphasize the democratic and participative management regarding the Training Program for Teachers - PROCAD and Qualification Program Faculty – PQD (Programa de Qualificação de Docentes), implemented in this third phase of the proposed degree of teachers from the state and municipal public network in the years 2000 to 2008. To do that, we have rescued the historical origin of UEMA, its contribution to improving the quality of education in the Maranhão State, its administrative, pedagogical and didactic performance, as well as its expansion in the State of Maranhão and the results achieved. The objectives of the research reflect the changes of existing brands in the Brazilian society, the concepts of shared management in the PQD / UEMA as the design of the knowledge society and education policies in relation to teacher training students in the face of paradigm shifts that have occurred within the global society of the twenty-first century. We use a qualitative ethnographic approach, aiming to obtain facts historically constructed through direct contact with the researcher's object of study, theoretical and practical methods were used to understand which variables operate in this process of fragmentation / reconstruction of the instances of democratic management, observing the gap between education policy and the democratization of education management. We conclude that the various dimensions of

managing PQD / UEMA, State of Maranhão, are formally introduced, but by themselves do not guarantee the effectiveness of the process of democratization and participation of its members lacking, therefore, an innovative policy management, which go through overhaul of its administrative and teaching staff in order to achieve efficiency and effectiveness of proposed national legislation.

RÉSUMÉ

IVA SOUZA DA SILVA: La démocratie participative dans la gestion du programme de qualification des enseignants à l'Université de l'État du Maranhão – PQD/UEMA

Nous avons analysé la trajectoire de l'Université de l'État du Maranhão, dans le laps de temps entre les années 1993 à 2008, une période qui se caractérise par l'insertion de UEMA dans le contexte éducatif de la formation des enseignants impliqués dans l'éducation de base - écoles primaires et secondaires du réseau public l'éducation dans l'État du Maranhão, dans le cadre des changements découlant de changements dans le système éducatif brésilien par la Loi de dire Nous insistons sur la gestion démocratique et participative en ce qui concerne le programme de formation pour les enseignants - PROCAD et Faculté Programme de qualification – PQD, mis en œuvre dans cette troisième phase du degré proposé des enseignants du réseau étatique et municipal public dans les années 2000 à 2008. Pour ce faire, le sauvetage de l'origine historique de UEMA, sa contribution à l'amélioration de la qualité de l'enseignement du Maranhão, sa gestion administrative et pédagogique et didactique, ainsi que son expansion dans l'État du Maranhão et les résultats obtenus. Les objectifs de la recherche reflètent les changements des marques existantes dans la société brésilienne, les concepts de la gestion partagée de la PQD / UEMA que la conception de la société du savoir et des politiques d'éducation par rapport aux étudiants la formation des enseignants face à des changements de paradigme qui ont eu lieu dans la société globale de l'XXI^e siècle.ctives et de Bases de l'Education Nationale (LDBE N 9394 / 96). Nous utilisons une approche qualitative ethnographique, visant à obtenir des faits historiquement construite par contact direct avec l'objet du chercheur de l'étude, les méthodes théoriques et pratiques ont été utilisées pour comprendre les variables qui opèrent dans ce processus de fragmentation / reconstruction des instances de gestion démocratique, observant l'écart entre la politique d'éducation et de la démocratisation de la gestion de l'éducation. Nous concluons que les différentes dimensions de la gestion PQD / UEMA, Etat du Maranhão, sont officiellement présenté, mais en soi ne garantit pas l'efficacité du

processus de démocratisation et de participation de ses membres manquent, par conséquent, une politique de gestion innovateurs, qui passent par refonte de son personnel administratif et enseignant afin d'atteindre l'efficacité et l'efficacité de la législation nationale proposée.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, Sebastião, meu esposo, Flávio e Nívia Lidiany, meus filhos, Sara Angélica, minha netinha e Zuquinha, minha amada irmãzinha.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por todas as obras maravilhosas que ele tem feito em minha vida e por mais esta graça alcançada.

Aos meus pais, com eterno reconhecimento com que sempre desejaram meu êxito. Espero encontrá-los na manhã da Ressurreição (*in memoriam*).

Ao José Sebastião da Silva, meu esposo, por ter sido companheiro e amigo compreensivo na minha vida estudantil e profissional.

Aos meus filhos, Flávio José e Nívia Lidiany pelo afeto e carinho.

A Zuquinha irmãzinha, sempre ao meu lado, e a Neta querida, Sara Angélica com muito amor.

À Universidade Estadual do Maranhão, pelo comprometimento da formação de professores no Estado.

À Universidade Fernando Pessoa pela confiança e acolhimento.

À Orientadora professora Doutora Maria Elisa Chaves Gomes da Costa, pela confiança depositada em mim.

À Coorientadora professora Doutora Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo, pelo desprendimento e apoio constante na construção deste trabalho.

À Doutora Ana Cláudia Moutinho pelas valiosas orientações da UFP, no percurso de toda uma caminhada acadêmica.

À Silmara Cristina Ferreira Mota pela proficiência no trabalho de digitação.

Ao amigo professor Doutor José Domingues, pelo apoio permanente no planejamento do PQD (*in memoriam*).

À Equipe da Coordenadoria Geral do PQD, pela consecução das tarefas realizadas no Programa.

Aos Coordenadores dos Polos pela dedicação no trabalho realizado.

Aos alunos pela confiança depositada.

Ao professor Reginaldo do Nascimento Neto pelo apoio e incentivo.

Ao professor Ramiro Azevedo pela revisão gramatical do texto..

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, o meu *muito obrigada*.

ÍNDICE GERAL

Índice de figuras	XIX
Índice de gráficos.....	XX
Índice de quadros.....	XXI
Índice de siglas	XXII
Introdução.....	1
Capítulo I – O ensino no Brasil em tempos de mudança.....	18
Nota Introdutória	19
1.1 Enquadramento contextual das diretrizes a perseguir	19
i Avaliação como processo de mudança na educação brasileira	21
1.2 Evolução da gestão participativa na educação	30
i Estrutura organizacional atual da UEMA	37
ii Gestão administrativa da UEMA	42
Epítome do Capítulo I	47
Capítulo II: A qualificação de docentes na UEMA	48
Nota Introdutória	49
2.1. O Programa de Formação de Docentes na UEMA.....	49
i Objetivo geral.....	55
ii Objetivos específicos	55
iii Sistema de acompanhamento e avaliação do PROCAD	58
iv Resultados do PROCAD	60
2.2. O Programa de Qualificação de Docentes – PQD	60
i Contexto socioeconômico do PQD	67
ii Meta inicial do PQD em 2002.....	72
iii Funcionamento do PQD.....	72

iv Diretrizes para avaliação de aprendizagem	73
v A dimensão prática do PQD, o Estágio Curricular Supervisionado e as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais – AACC.....	74
vi Forma de ingresso no PQD/matricula	74
Epítome do Capítulo II	77
Capítulo III: Gestão Democrática e Participativa.....	78
Nota Introdutória	79
3.1. Em busca de uma definição	79
3.2 Concepções de gestão	81
3.3 A Legislação sobre gestão vigente no Brasil.....	85
3.4 Plano de gestão da UEMA.....	86
3.5 Plano de Desenvolvimento Institucional	89
3.6 O Plano Pedagógico Institucional	90
3.7 Projeto Político Pedagógico de Cursos.....	92
3.8 Os Órgãos Colegiados Superiores	93
3.9 O sentido da participação democrática na UEMA	95
i O que é participação?	95
ii O papel do gestor	96
iii A expansão da UEMA na graduação	99
iv A expansão da UEMA na pós-graduação.....	104
v A política extensionista da UEMA.....	105
vi Programas especiais desenvolvidos na UEMA	107
vii Núcleos e laboratórios.....	110
Epítome do capítulo III.....	112
Capítulo IV: O Programa de Qualificação de Docentes (PQD) frente ao paradigma da competência e da flexibilização	113
Nota Introdutória	114
4.1 Referenciais teóricos e metodológicos do PQD	115
4.2 O processo organizacional do PQD frente aos novos cenários da educação no Brasil	123
4.3 Perfil do aluno pequediano	125
4.4 Fundamentos legais da educação brasileira.....	128

4.5 O perfil do professor pequediano	130
4.6 O perfil do coordenador pedagógico do PQD	138
4.7 O perfil do supervisor educacional no PQD	142
4.8 Ações estratégicas desenvolvidas no PQD	145
i A seleção de docentes	146
ii Os encontros pedagógicos	147
iii As oficinas temáticas	148
iv Os grupos de estudos	149
v Os seminários de integração discente	149
vi O serviço de apoio técnico-pedagógico	149
vii A avaliação do PQD	150
Epítome do Capítulo IV	151
Capítulo V: Investigação Empírica	152
Nota Introdutória	153
5.1 O percurso metodológico	153
5.2 A investigação qualitativa e quantitativa	157
5.3 Análise de documentos	160
5.4 A Observação	163
5.5 O Questionário	166
5.6 A Entrevista	168
5.7 A triangulação dos dados	170
5.8 O Método Delphy	173
i Conceitos e aplicações	173
ii Amostra	176
iii Instrumentação	176
iv Coleta de dados	177
v Resultados	178
5.9 Tabulação dos dados a partir dos instrumentos escolhidos	179
Epítome do Capítulo V	181
Capítulo VI: Analisando as respostas dos atores envolvidos	182
Nota Introdutória	183
6.1 Análise das questões levantadas	183

Epítome do Capítulo VI.....	203
Considerações Finais	204
Bibliografia.....	208
Apêndices	222
Anexos.....	229

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01 – Municípios/polo do PQD por centro e campi	37
Figura 02 – Organograma da Universidade Estadual do Maranhão.....	41
Figura 03 – Organograma da Educação Básica no Brasil – 1996	63
Figura 04 – Organograma da Educação Superior no Brasil – 1996	64
Figura 05 – As três dimensões da competência.....	84
Figura 06 – Gestão por competência: um novo modelo.....	85
Figura 07 – UEMA: a universidade de todos os maranhenses	102
Figura 08 – Quadro conceitual para uma investigação qualitativa.....	160
Figura 09 – Triangulação dos dados.....	171
Figura 10 – Sequência de passos em uma pesquisa usando o Método Delphy	179

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Originalidade	188
Gráfico 02 – Bibliografia de apoio atualizada.....	189
Gráfico 03 – Delimitação do objeto e dos sujeitos pertinentes	190
Gráfico 04 – Relevância do tema	190
Gráfico 05 – Sumarização adequada	191
Gráfico 06 – Diagnóstico prévio do problema	191
Gráfico 07 – Caracterização do problema e sua factibilidade.	192
Gráfico 08 – Objetivos alcançados	192
Gráfico 09 – Métodos e técnicas compatíveis com o tema	193
Gráfico 10 – Aplicação e comprovação dos instrumentos	193
Gráfico 11 – As tabelas, gráficos, quadros e figuras são necessários e adequados.....	194
Gráfico 12 – Ênfase aos principais resultados.....	195
Gráfico 13 – Relevância dos anexos.	195
Gráfico 14 – Discussões acerca das limitações do estudo.....	196
Gráfico 15 – O mesmo estilo foi utilizado em toda a tese.....	196
Gráfico 16 – Participação dos professores nos espaços de uma gestão democrática participativa no PQD/UEMA	199
Gráfico 17 – Formação de professores com ênfase no processo de formulação e implementação da política de gestão democrática participativa	199
Gráfico 18 – Proposta de gestão democrática e participativa compatível com os novos paradigmas educativos e as políticas de educação do país.....	200
Gráfico 19 – Mecanismos de formulação e avaliação das políticas educativas adotadas pela UEMA.	201
Gráfico 20 – A concepção de gestão democrática participativa que têm os professores e os alunos.....	201
Gráfico 21 – Níveis de participação dos professores nos espaços de uma gestão democrática participativa no PQD/UEMA	202

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 01 – Municípios/polo do PQD por centros e campi	36
Quadro 02 – Cursos de graduação da UEMA	103

ÍNDICE DE SIGLAS

AACC	– Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais
ANFOPE	– Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APRUEMA	– Associação dos Professores da Universidade Estadual do Maranhão
ASSUEMA	– Associação dos Professores da Universidade Estadual do Maranhão
BIC	– Bolsa de Iniciação Científica
BIRD	– Banco Interministerial de Desenvolvimento
BNB	– Banco do Nordeste do Brasil
CAD	– Conselho de Administração
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCA	– Centro de Ciências Agrárias
CCSA	– Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CCT	– Centro de Ciências Tecnológicas
CECEN	– Centro de Ciências Exatas e Naturais
CEDIN	– Centro de Documentação e Informação
CEFET	– Centro Federal de Ensino Tecnológico
CELAEE	– Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial
CEPE	– Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CESBA	– Centro de Estudos de Ensino Superior de Balsas
CESC	– Centro de Estudos de Ensino Superior de Caxias
CESI	– Centro de Estudos de Ensino Superior de Imperatriz
CESSIN	– Centro de Estudos de Ensino Superior de Santa Inês
CESTI	– Centro de Estudos de Ensino Superior de Timon
CF	– Constituição Federal
CGC	– Cadastro Geral de Contribuintes
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSUN	– Conselho Universitário
CP	– Conselho Pleno

DAEB	– Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DCN's	– Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
EMBRAPA	– Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENADE	– Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
FAPEM	– Faculdade de Formação de Professores de Ensino Médio
FAPEMA	– Fundação de Amparo a Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão.
FESM	– Federação das Escolas Superiores do Maranhão
FGV-RJ	– Fundação Getúlio Vargas Rio de Janeiro
FINEP	– Financiadora de Estudos e Projetos
FMI	– Fundo Monetário Internacional
FORGRAD	– Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação
FUNDEB	– Fundo para Educação Básica
FUNDEF	– Fundo de Desenvolvimento da Educação para o Ensino fundamental
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	– Índice de Desenvolvimento Humano
IES	– Instituições de Ensino Superior
IFMA	– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INCRA	– Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	– Ministério de Educação e Cultura
NEAD	– Núcleo de Educação à Distância
PASES	– Programa de Admissão
PAT	– Plano Anual de Trabalho
PCN's	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	– Plano de Desenvolvimento Institucional
PETROBRÁS	– Petróleo Brasileiro
PIB	– Produto Interno Bruto

PIBIC	– Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PPC	– Projeto Pedagógico de Curso
PPG	– Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PPI	– Projeto Pedagógico Institucional
PPP	– Projeto Político Pedagógico
PQD	– Programa de Qualificação de Docentes
PRA	– Pró-Reitoria de Administração
PROCAD	– Programa de Capacitação de Docentes
PROEXAE	– Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis
PROG	– Pró-Reitoria de graduação
PROG	– Pró-Reitoria de Graduação
PRONERA	– Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROPLAN	– Pró-Reitoria de Planejamento
SAEB	– Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEEDUC	– Secretaria de Educação do Estado do Maranhão
SEMIC	– Seminário de Iniciação Científica
SESU	– Secretaria de Ensino Superior
SP	– São Paulo
SUS	– Sistema Único de Saúde
TRI	– Teoria de Resposta ao Item
UAB	– Universidade Aberta do Brasil
UEMA	– Universidade Estadual do Maranhão
UFPB	– Universidade Federal da Paraíba
UFRJ	– Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	– United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNESP	– Universidade do Estado de São Paulo
UNICAMP	– Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	– United Nations Children's Fund
UNICEUMA	– Centro Universitário do Maranhão
USAID	– United States Agency for International Development

Nunca consideramos a gestão como uma actividade puramente técnica, divorciada dos valores e objetivos educacionais, um receio sentido por muitos dos actores escolares. A gestão deve ser antes tomada como uma actividade que pode facilitar e estruturar a que pode igualmente dar-lhes expressão prática.

Ron Glatter (1992)

INTRODUÇÃO

Identificado como centro de formação da comunidade maranhense, ponto de encontro com a sociedade civil organizada, espaço de construção da cidadania, *locus* de experiências democráticas, de vivências interculturais e facilitadoras do ensinar – aprender e aprender a ensinar, a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA¹, não cumprirá suas finalidades se não for gerida de forma democrática e participativa.

Identificar gestão como intenção e compromisso é um desafio, concretizá-la através de uma **Gestão Democrática e Participativa** será um desafio ainda maior, na medida em que deve envolver nas suas decisões, de diferentes complexidades, o público ao qual se destina, além de desenvolver esforços no sentido de não perder de vista sua missão e suas metas, tendo sempre bem clara a visão de futuro, como centro dinamizador de esperanças e aspirações coletivas inovadoras, na perspectiva de sempre somar e nunca dividir, agregar e nunca estereotipar ou segregar seus diferentes segmentos.

Para isso, é necessário entender o principal veículo de sua sustentação e ação democrática efetiva, que é a representatividade política dos seus sujeitos e a importância das ações pedagógicas e técnicas necessárias para que, no cotidiano de sua prática, seus objetivos emancipadores sejam alcançados.

Enquanto ação pedagógica e técnica, o Programa de Qualificação de Docentes – PQD/UEMA foi pensado e iniciado com objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação básica, mediante a qualificação de docentes que atuam nas diversas redes de ensino do Estado do Maranhão e têm efetivamente cumprido a sua função social.

¹ Toda documentação (Leis, Pareceres, Decretos e Resoluções) referente à Legislação da UEMA, encontra-se em anexo específico.

Implantado oficialmente no ano de 1993, com o nome de PROCAD – Programa de Capacitação de Docentes, e posteriormente PQD, tem dado mostras de que veio fazer a diferença na Educação no Maranhão, de forma bastante eficaz e eficiente, comprovado pela sua abrangência, pois dos 217 municípios do Estado do Maranhão, o PROCAD e o PQD esteve presente de forma concreta em 158 deles. Ao todo, foram 91 polos implantados, beneficiando aproximadamente 15 mil alunos-professores / professores-alunos, profissionais da Educação básica. Como coordenadora geral do PQD, há quase duas décadas, ao fazer um balanço do programa, podemos afirmar que:

A nossa gestão tem sido bastante positiva, apesar de termos consciência de algumas dificuldades enfrentadas. Mas, se levarmos em consideração o universo que hoje é o PQD, que estamos presentes em 91 polos, totalizando 158 municípios, para onde temos levado a formação docente aos professores e professoras que atuam ou irão atuar na Educação de nossas crianças, jovens e adultos, existe motivo para comemoração. (Souza, 2009).

Tivemos a oportunidade de coordenar este programa contando com a participação de todos os segmentos envolvidos, a saber: Pró-reitorias, Diretores de Centros e de Cursos, Chefes de Departamentos e, especialmente, da Direção Superior da UEMA, donde podemos dizer que o PROCAD e o PQD se constituíram-se em um programa de inclusão social no campo da formação de professores, através de uma visão democrática e participativa, com o propósito de garantir à sociedade maranhense programas de relevância social, dado muito gratificante para nós que fizemos parte de tais programas.

Os pressupostos da investigação

A análise da organização do trabalho pedagógico desenvolvido no PROCAD e no PQD, o qual, cremos, em princípio estar baseada numa gestão democrática participativa, é o grande objetivo desta tese de doutoramento, onde a expressão **gestão democrática e participativa** é usada em decorrência da nossa experiência coletiva, partilhando ideias e valores que contribuíram para organização do PROCAD e do PQD, na UEMA.

Sabemos que o processo de gestão não se faz no vazio ou de forma neutra, pois é parte de um contexto político e social mais amplo, onde forças sociais concretas se fazem presentes em tempo real. No entanto, pela primeira vez, estamos colocando à prova nossas ações, através de uma análise dos atos e fatos inerentes a este processo.

Nessa perspectiva, a utilização da terminologia **Gestão democrática e participativa**, para nós reflete as marcas das mudanças vigentes na sociedade brasileira e, ao discutir as concepções de gestão compartilhada no PQD/UEMA, estamos conscientes de que esta assume diferentes modalidades, conforme o conhecimento que se tem das finalidades sociais e políticas da Educação, em relação à formação dos professores-alunos do PQD frente às mudanças paradigmáticas ocorridas dentro da sociedade globalizada.

Objetivos do estudo

A resposta a algumas questões aqui problematizadas levou-nos a elencar os seguintes objetivos para este trabalho:

- a) Como se materializaram, no âmbito do PROCAD e do PQD/UEMA, as diretrizes da política educacional com base em uma gestão democrática participativa.
- b) Quais as formas e os níveis de participação dos professores nos espaços de uma gestão democrática participativa do PROCAD e do PQD/UEMA.
- c) Como o Sistema Estadual de Educação no Maranhão normatiza a formação de professores em exercício, com ênfase no processo de formulação e implementação da política de gestão democrática participativa.
- d) Procurar no PQD uma proposta de gestão democrática e participativa que esteja compatível com os novos paradigmas educativos e as políticas de Educação do país.

Certamente, devemos trabalhar tendo por foco as representações coletivas da sociedade maranhense, consciente de que a noção de representação social², atualmente, deixa de ter caráter quantitativo, em relação a totalidade das pessoas envolvidas, para assumir o caráter de representação social qualitativa, já que, cabe à sociedade eleger seus

² O conceito de representação social situa-se nas fronteiras entre a Sociologia e a Psicologia, e cuja origem provém da expressão “representação coletiva”, desenvolvida a partir do pensamento de Émile Durkheim que teorizou que as categorias básicas do pensamento teriam origem na sociedade e que o conhecimento só poderia ser encontrado na experiência social, ou seja: a vida social seria a condição de todo pensamento organizado e vice-versa (Bonfim; Almeida, 1991/92 *cit. in.* Ichikawa; Silva 2009).

representantes, os quais precisam, por sua vez, assumir uma “missão” carismática; precisam ter a confiança de seus eleitores, traduzir e exprimir seus anseios, sonhos e necessidades, pois só assim haverá uma representatividade real, efetiva, que tornará politicamente forte e legítima a ação representada.

A simplicidade dos antigos agrupamentos sociais é substituída, nos dias de hoje, por um conjunto de comunidades, cada uma com vários segmentos. Esta grandeza quantitativa, combinada à complexidade da sociedade contemporânea, torna ainda mais difícil, a efetividade da representação social nos dias atuais.

Utilizamos nesta investigação uma abordagem etnográfica, de caráter qualitativo e inovador, para obter fatos historicamente construídos, através de contato direto da investigadora com o objeto estudado; métodos teóricos e práticos serão utilizados para compreender quais as variáveis que atuam nesse processo de fragmentação/reconstrução das instâncias de gestão democrática, observando-se o hiato existente entre as Políticas educacionais e a democratização da gestão em Educação.

Propusemo-nos discutir as diversas dimensões gestoras no contexto do PROCAD e do PQD/UEMA, no Estado do Maranhão, partindo do princípio de que não bastaria ter formalmente instituídos os mecanismos de gestão democrática, que por si sós não garantem a efetivação do processo de democratização e implementação de uma política participativa. Desta forma, para alcançar os objetivos:

- a) Quais são os mecanismos, adotados pela UEMA, para formulação e avaliação das políticas educativas;
- b) Qual a concepção de gestão democrática participativa que têm os professores e os alunos;
- c) Qual o nível de participação de todos os sujeitos envolvidos nesse processo;
- d) Se os sujeitos envolvidos têm conhecimento das principais diretrizes da Política educacional brasileira implementada atualmente;
- e) Se os docentes da UEMA e os discentes do PROCAD e do PQD reconhecem a sua participação como contributo para a mudança do contexto social local.

Estas são as questões que, a princípio, nos ajudaram a trilhar o caminho teórico-metodológico em busca de elementos explicativos que atuaram no sentido de uma ação orgânica³ dos mecanismos de gestão democrática e participativa no PROCAD e PQD/UEMA, objeto de estudo.

Contextualizando o objeto de investigação

A Constituição Federal de 1988 apresentou uma novidade para o capítulo sobre Educação, quando passou a incorporar a Gestão Democrática como um princípio do Ensino público. Assim, a Constituição institucionalizou, no âmbito federal, práticas que já ocorriam em diversos sistemas de ensino estaduais e municipais, algumas amparadas por leis provenientes das respectivas casas legislativas ou pelos executivos locais.

A Constituição promulgada em 1988, tornou obrigatória a adaptação das Constituições estaduais e das Leis Orgânicas do Distrito Federal e dos municípios às novas determinações, dentre elas o princípio de gestão democrática do Ensino público. Esse conjunto de mudanças, realizadas a partir da realidade nacional e regional, comporta um levantamento bibliográfico, que permite uma análise das novas políticas educacionais.

Levando-se em consideração a importância dessas experiências, os documentos legais nos quais se baseiam seus processos de implantação, interessamo-nos em investigar como se organizou o sistema de ensino para dar respostas ao que preceitua a Constituição, e em que nível sua legislação foi construindo sua estrutura de poder e seu funcionamento, frente às demandas que envolvem o ensino público nas últimas décadas.

Os cargos de gestão e coordenação são funções típicas dos profissionais que respondem por qualquer área ou setor da universidade, tanto no âmbito administrativo, quanto no âmbito pedagógico. Dirigir e coordenar são tarefas que canalizam o esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidas. Tanto os pedagogos quanto os professores precisam estar aptos para dirigir e coordenar, gerir e acompanhar todas as atividades técnicas e didático-pedagógicas da Universidade, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa.

³ Tratar-se-ia, aqui, de "funcionários" de uma nova e complexa superestrutura, que se pode supor como mais democrática e até racional, expurgada – como no caso do americanismo, estudado pioneiramente por Gramsci – de restos parasitários do passado, que pesam como uma camada de chumbo sobre a estrutura produtiva.

No Brasil, os autores discutem as Políticas públicas de gestão da Educação, na perspectiva de que o papel do Estado, atualmente, deixou de ser mero mediador de interesses antagônicos, para situá-lo à luz de uma correlação de forças, que se trava no âmbito da sociedade civil organizada, ou seja: um Estado ampliado, complexo e articulado nos terrenos ideológico e econômico, com base nas leis que regem esse Estado. Desta forma, foi importante fazer uma leitura atenta e criteriosa de autores como Altusser (2002), Gramsci (1989), Moscovici (1997) dentre outros, para ter a noção real das discussões acerca das políticas públicas de gestão educacional participativa e democrática.

O imperativo da **gestão democrática** é a representação do coletivo, pelo qual as instituições deverão organizar-se, de forma a cumprir o princípio da democratização das decisões. Neste processo, os professores assumirão a responsabilidade com a construção da identidade do estabelecimento educativo, assim como deverá a comunidade organizar-se sob a forma de conselhos, no sentido de participar ativamente das decisões escolares.

Dessa forma, a instituição educativa precisará elaborar e executar, no conjunto da sua comunidade – docentes, funcionários, pais e alunos – a sua proposta pedagógica, o que representará um grande desafio, tanto para o corpo docente, quanto para a comunidade em geral. Somente através dessa dinâmica é que a instituição tomará posse do espaço legalmente instituído de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, consciente do papel que assume com a construção de um projeto educativo que seja representativo dos interesses da própria comunidade.

O caminho até aqui percorrido

Baseada em nossa experiência e com mais de quinze anos de trabalho na Coordenadoria Geral do Programa de Formação de Professores da UEMA, oficialmente denominado PROCAD e depois PQD, acompanhamos passo a passo ao longo desses anos como se vem desenvolvendo, na UEMA, a política de formação de professores da Educação Básica em exercício na Rede Oficial de Ensino do Estado do Maranhão.

No tocante à formação de professores para atuar na Educação Básica, esta instituição criou dois grandes programas de qualificação superior de largo alcance social, o

PROCAD – de 1993 a 2000 e o PQD – de 2000 a 2010, buscando oportunizar o acesso a milhares de professores a formação superior, conforme exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº. 9.394/96) homologada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN's), com base na Resolução CNE/CP 02 de 19 de fevereiro de 2002. O objetivo foi que os professores já inseridos no sistema educacional, que não possuísem a devida qualificação para o exercício da profissão, pudessem adquiri-la através de estudos superiores nas áreas específicas de habilitação.

Sabemos que a falta na qualificação do professor afeta negativamente o sistema educacional tanto municipal e estadual quanto o federal, o que contribui para a montagem do quadro educacional comprometido com dados alarmantes, a exemplo das estatísticas que apontam dezoito milhões de brasileiros analfabetos e mais algumas centenas de analfabetos funcionais, dado que se intensifica quando se tem em mira a zona rural do Estado do Maranhão.

É perceptível que algo já tem sido feito até aqui, através da implementação de Políticas Sociais nas instâncias federal, estadual e municipal e no Maranhão desde os anos de 1993 do século passado. Fala-se muito sobre o *slogan* **Todos pela Educação**, que significa a necessidade de não deixar nenhuma criança fora da escola. Sabemos que vários programas já foram criados pelas mais diversas instituições públicas e privadas, na esfera estadual e federal, os quais procuram promover a democratização do acesso das crianças aos institutos escolares, como foi o caso do **Toda Criança na Escola**. Isto se iniciou em 1998, sob a coordenação do Ministério da Educação, apoiado pelo UNICEF, a UNESCO, Banco Mundial, e governos estaduais e municipais, paralelo a formação dos professores que irão interagir com essas crianças, jovens e adultos carentes de Educação.

Cumpramos ressaltar, também, o Fundo de Desenvolvimento da Educação para o Ensino fundamental – FUNDEF, criado em 1988 e extinto em dezembro de 2006, o qual foi substituído pelo Fundo para Educação Básica – FUNDEB, todos estes criados para estimular a estruturação dos colegiados escolares, que visam articular a escola com a comunidade, bem como para efeito de gerenciamento dos recursos financeiros repassados pelas agências governamentais.

Outro aspecto a ser destacado são os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), dando estímulo às escolas com orientações curriculares integradoras e inovadoras, complementado pelos Temas Transversais. Isto significa dizer que as escolas deverão trabalhar com currículos que possam explorar os chamados temas cotidianos, o objetivo é permitir um efetivo exercício da interdisciplinaridade, a ser difundido em todo país, com ênfase na racionalidade teórico-metodológica caracterizada pela interdependência dos saberes escolares e das práticas sociais.

Entendemos que o Brasil tem buscado algo novo em termos de Educação, através de agências internacionais e do Governo federal. Tem-se falado muito de Educação e, principalmente, na Educação Básica, pois esta é constituída pela Educação Infantil, Ensino fundamental e Ensino médio. A LDB nº. 9.394/96 deu ampla mobilização à sociedade civil brasileira e especialmente ao pessoal envolvido na Educação.

A LDB n. 9.394/96, composta por noventa e dois artigos, considerada democrática e cidadã, destaca cinco eixos importantes nas nossas reflexões relacionados diretamente com a escola. São eles: flexibilidade, autonomia, competência, planejamento e participação. Entre estes, nos direcionamos ao princípio da flexibilidade e da competência, a caminho da desburocratização dos processos de gestão, rumo à gestão democrática e participativa.

Essa nova política tem como indicativo a criação de novas estruturas, que possibilitem ações mais eficazes na escola e na universidade, principalmente no campo das reformas administrativas. São ações, na sua maioria, voltadas para a qualificação e capacitação dos professores e dos dirigentes do sistema educativo, bem como a implantação de novas propostas pedagógicas, a exemplo do Estado do Maranhão. Neste sentido, o professor Roberto Mauro Gurgel Rocha (1999, p. 10) explica:

(...) o Brasil como o Estado do Maranhão conta com problemas específicos que representam desafios para os governantes, sociedade e professores. Estes desafios estão relacionados às altas taxas de analfabetismo da população de 10 a 14 anos.

Nesse cenário, o Estado do Maranhão apresenta altas taxas de analfabetismo, figurando-se dentre os Estados brasileiros com índice de escolaridade baixa. Segundo os resultados mais recentes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB,

referente aos anos de 2005 a 2007, aponta-se pequeno crescimento quanto à melhoria do desempenho das crianças dessa faixa etária.

Observa-se que são inúmeros os fatores que contribuem para esta desagradável realidade no Estado do Maranhão. Entre eles estão dois pontos de grande relevância: as questões administrativas e pedagógicas, as quais possuem papel fundamental no processo educativo. Segundo Lück (2008, p. 86)

A gestão da Educação brasileira vive em constante ingerência na gestão externa das políticas educacionais, quando traz à tona a discussão a cerca do papel do que o Banco Interministerial de Desenvolvimento – BIRD, vem desempenhando por meio dos contratos de cooperação técnica no setor educacional.

A autora supra busca analisar as mudanças ocorridas na administração do sistema do ensino brasileiro, quando enfatiza que geralmente essas alterações são feitas através das reformas educacionais, que sempre têm colocado a escola como o centro da gestão. Contudo, essas reformas não têm sido suficientes para atender às necessidades educacionais da sociedade brasileira necessitando, portanto, da efetivação de Políticas Públicas capazes de possibilitar a universalização do acesso ao ensino, permanência na sala de aula e sucesso dos estudantes, em todos os níveis.

A Educação, historicamente, tem-se compatibilizado com o desenvolvimento social da Humanidade. Cada sociedade exige um tipo de Educação, de acordo com seus sistemas integrantes e sua determinação específica de valores (Romanelli, 2000).

Não podemos falar de gestão educacional e igualmente de Educação sem tratar da escola que, na função de instituição educacional, por circunstâncias históricas da sociedade, é e será delegada a prestação de serviço educacional, cada vez mais diversificado e especializado, que venha satisfazer as necessidades das sociedades em sua dinâmica própria de transformação. Entretanto, é necessário perceber que o desenvolvimento social está relacionado à história de vida da humanidade, marcada por todas as suas experiências, conquistas, êxitos, fracassos e esforços, fatores estes que têm importância vital para a humanidade, sem negar a influência de instâncias do passado.

Um desses registros está no Relatório Mundial de Educação da UNESCO (2001) quando contabilizou, no mundo, no ano 2000, 875 milhões de pessoas analfabetas com

idade igual ou superior a 15 anos. Essa mesma fonte estimava que houvesse cerca de 18 milhões de brasileiros analfabetos (UNESCO, 2001). Apesar dos esforços empreendidos no tocante à democratização da Educação, a escola, historicamente, apesar de seus esforços, tem cumprido uma função excludente, haja vista vários fatores sociais que contribuem para essa constrangedora realidade.

Quanto ao Brasil, que teve um desenvolvimento tardio em matéria de Educação, uma vez que o marco pioneiro da Educação institucional só ocorreu 50 anos após o descobrimento, mesmo tendo o legado jesuítico, o descaso para com a escolarização das massas respondeu para uma trajetória de escassez no campo da Educação. Àquela época, a sociedade civil era composta quase que exclusivamente pela Igreja e os dirigentes políticos, visto que aos escravos não era dado o direito de estudar, e a infraestrutura correspondia com a economia agroexportadora.

Diante desse quadro, a Educação não tinha importância dentro da formação social brasileira, uma vez que a monocultura latifundiária exigia um mínimo de qualificação e diversificação da força-de-trabalho, pois se compunha quase que exclusivamente de indivíduos escravizados, vindos da África. Portanto, a reprodução dessa estrutura de classes era garantida pela própria organização da produção. Em meio a essa situação, a escola era dispensável, pois as escolas dos jesuítas, especialmente os colégios e seminários, estavam em funcionamento em toda a Colônia e preenchiam perfeitamente as funções de reprodução da sociedade escravocrata, local onde eram preparados os futuros bacharéis em Belas Artes, Direito e Medicina. Esses seminários forneciam os quadros dirigentes da administração colonial local.

Para justificar a posição adotada na execução da Educação brasileira, é importante partir-se de um enfoque sociológico que possa permitir um referencial teórico a ser encontrado na Sociologia e na Antropologia da Educação. Por isto, é interessante compreendermos que a Educação sempre expressará uma doutrina pedagógica que, implícita ou explicitamente, se baseia em uma filosofia de vida, tendo uma concepção de homem e sociedade numa realidade social concreta, passando de egoísta para altruísta.

É por isso que o processo educacional está diretamente ligado a instituições específicas como a família, a igreja e a escola. De acordo com Freitag (1979, p.13), “estas instituições se tornam porta-vozes de uma doutrina pedagógica que representa os anseios da sociedade dominante”. Por outro lado, Émile Durkheim (1970) parte do conceito de “homem egoísta” que precisa ser moldado para saber viver em sociedade. Para ele o indivíduo, que originalmente apresenta uma natureza egoísta, depois de educado adquire uma segunda natureza que o habilita a viver plenamente em sociedade, ou seja: a Educação transforma o indivíduo.

Por essa razão, tanto Durkheim (1970) quanto Parsons (1968) têm sido criticados por seus prepostos conservadores, pois afirmam que existe contradição ou conflito nas suas afirmações quando tratam sobre os seus sistemas societários, no que Freitag (1979, p. 20) se posiciona, afirmando que

(...) os dois autores não vêem na Educação um fator de desenvolvimento e de superação de estruturas societárias, mas sim um *know-how* necessário transmitido de geração em geração, para manter a estrutura e o funcionamento de uma sociedade.

É bem verdade que a escola não se constitui em uma instituição neutra e acabada. Se, segundo Althusser (1999), ela é o lugar onde o processo de reprodução da formação social do capitalismo se estabelece, tendo por um lado as forças produtivas e, por outro, as relações de produção existentes, para Bourdieu (1968), a escola não se caracteriza apenas como instrumento, mas também é reprodutora da divisão da sociedade em classes. Essa divisão, segundo o mesmo autor, se caracteriza por perpetuar a própria estrutura social hierarquizada, imposta por uma classe social a outra. Assim, para Bourdieu, o sistema educacional garante a “transmissão hereditária do poder e dos privilégios dissimulando sob a aparência da neutralidade o cumprimento desta função”. (Bourdieu *cit. in.* Freitag, 1979, p. 21).

Vendo a escola por essa ótica, percebemos a sua importância como objeto de estudo, não se explicando apenas pela sua importância cultural mas, também, pelas estratégias de modernização e de busca da eficácia do sistema educativo. É por esta razão que as reformas educativas de vários países, inclusive o Brasil, possuem suas propostas curriculares, suas leis, resoluções sobre ensino, das quais podemos citar as Leis n.º 4.024/61, 5.540/68, e 5.692/71 e a atual n.º. 9.394/96. Por certo, estas trouxeram

mudanças significativas para o sistema educacional brasileiro que, passando por momentos de crise, tem seu viés histórico a ser analisado em trabalhos científicos como este.

Evolução da Gestão Participativa na Educação

Numa sociedade onde as mudanças ocorrem muito rápidas, é de fundamental importância que se mantenha uma relação dinâmica com o meio em que vivemos, pois estas mudanças exigem instrumentos da captação e elaboração de informação provenientes do meio exterior, que permitem proceder as alterações necessárias nos processos administrativos, de forma a adequá-los às novas demandas, de modo a serem compatíveis com as exigências atuais.

No campo educacional, a administração nem sempre tem-se revelado interessada em avançar, ser atuante. Pelo contrário: em alguns momentos da História, colheu-se registro de resistência às mudanças e, principalmente, quando se trata de Educação pública.

A administração educacional no Brasil tem-se mostrado impermeável e resistente a mudanças, pela dificuldade de romper-se com a condição de “dependência” das escolas ao sistema de ensino, uma vez que as Políticas Públicas e as direções das escolas são definidas externamente, em desacordo com as necessidades decorrentes do cotidiano escolar (Alonso, 2003). Até certo ponto, concordamos com a autora quanto a sua reflexão, pois sabemos existirem em nosso país ainda sistemas escolares que utilizam práticas antidemocráticas, como também existem administrações que mudaram seu modo de dirigir, tentando romper barreiras não muito fáceis de ultrapassar. Porém, com esforço e competência, são capazes de superar os modelos até então existentes.

Nesse sentido é que nos propomos elaborar esta pesquisa, indo ao encontro dos problemas que acarretam a gestão educacional pública da UEMA, identificando os pontos críticos que deverão ser considerados e que estarão centrados no cotidiano da universidade brasileira. Pretendemos localizar e caracterizar esses entraves que, ao longo da História, têm resultado em prejuízos educacionais e sociais.

São muitos os autores, tais como Heloísa Lück (2008), Naura Syria Carapeto Ferreira (2000) e Vitor Paro (2007) que apontam para a necessidade de se aprofundarem os

estudos sobre a organização e gestão da Educação no contexto da realidade brasileira e a UEMA não ficou imune a essa problemática, pois desde 1993 tem envidado esforços, no sentido de contribuir para a melhoria da Educação no Maranhão. Na gestão do ensino superior, vem enfrentando graves problemas devido ao discreto esforço do Governo federal e à situação socioeconômica do Estado.

Segundo o censo de 2010 (IBGE, 2010), no Brasil, há um baixo percentual de estudantes no ensino superior, mais ou menos 10% da população brasileira. A crise do ensino superior ainda se deve, nos últimos anos, à redução dos concursos públicos, ausência de verbas de manutenção, descaso com a comunidade. Reafirma-se o ideário neoliberal da competitividade como única via possível de sociabilidade humana, onde a exclusão e a desigualdade são elementos essenciais à essa competitividade.

Frigotto (1998) afirma que, no Brasil, em decorrência da clara incapacidade do estado democratizar o imenso avanço das forças produtivas e, considerando que a tendência da crescente dependência do monopólio privado na Ciência e na Tecnologia, atrofia-se sua capacidade humanizadora. No bojo desse processo, vem crescendo o ensino superior privado, formador de um perfil profissional voltado, via de regra, diretamente para uma **adaptação ao mercado.**

O Governo tenta implementar um novo modelo de Universidade, através de leis, decretos, medidas provisórias, que em nada se identifica com a universidade crítica e autônoma, necessária ao enfrentamento dos desafios da inclusão social. Ele impõe, como se constata, um modelo de Universidade submetido aos ditames do Banco Mundial: concebido de forma pragmática e imediatista, voltado majoritariamente ao setor privado, a quem cabe delinear a formação dos recursos humanos produtivos e competitivos, adequados, portanto, à lógica e às necessidades do mercado (Frigotto, 1998, p. 49).

O Ensino Superior deveria ajudar na solução dos diversos problemas sociais, econômicos e políticos da sociedade brasileira, visto que no âmbito da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, a Universidade tem uma atuação reforçadora da realidade de minimizar a exclusão social do ensino público e gratuito. Segundo Frigotto (1998, p. 15)

(...) há alguns anos difundia-se a ideologia que o investimento no capital humano permitiria aos países subdesenvolvidos desenvolverem-se e aos indivíduos a garantia de melhores empregos, maior produtividade e, por essa via, mobilidade e ascensão social.

Discute-se a reestruturação das funções do Ensino Superior, num contexto onde se transforma a Educação em mais uma mercadoria. Há uma crise na gestão do ensino superior. Um dos sinais dessa crise é que a Universidade ainda não forma profissionais inteiramente, adaptados aos novos modelos empresariais, nem investe efetivamente em capacitação de professores e criação de um ambiente de pesquisa eficiente, com financiamento público.

Os mecanismos de poder dessa nova estrutura capitalista têm uma aparência de democracia participativa, só que o controle social agora se dá dentro do ambiente de trabalho, sem se constituir verdadeiramente numa democracia direta. No momento, é o setor privado que está complementando a deficiência do setor público no Ensino Superior; o número de matrículas nas Universidades particulares há muito já supera as matrículas das instituições públicas.

Existe ainda, no Ensino Superior, a perspectiva de novas formas de ensino, como os cursos sequenciais, os cursos a distância via rede de computadores, o que o MEC já aponta como viabilidade, a partir da criação de centros de ensino virtuais. São propostas que se adequam à forma de acesso ao conhecimento numa dimensão individual. Se o sistema capitalista articula algumas mudanças estruturais, cada um de nós deverá estar preparado, num esforço individual, excludente, para o ambiente privado de acesso à informação. Essa questão da Informática na Educação tenta redefinir o modelo tradicional de Educação, mas é planejado ainda de maneira muito deslumbrada, não atentando para as demandas sociais do processo educacional, ou seja: as demandas de integração social.

Em se tratando de Educação brasileira, esta possui tradição nas suas raízes, presas ao centralismo democrático, o que dificulta a ação do trabalho participativo. Frigotto (1998, p. 58) reforça nossas considerações ao citar: “Essas tradições autoritárias na Educação brasileira explicam-se pelo composto colonizador, colono e escravo presente na formação do povo brasileiro”.

As Universidades brasileiras são vistas como organizações construídas com base na cooperação e no conflito, notadamente em busca de consenso para melhoria da qualidade de vida da sociedade. Assim, é possível afirmar-se que existe uma

racionalidade teórico-metodológica implícita na sua origem, através do consenso de seus dirigentes e nas suas finalidades. As decisões são notadamente colegiadas, dado que caracteriza uma interdependência nas relações dos sujeitos do processo. De acordo com as Tendências da Educação Superior para o Século XXI (UNESCO, 1999, *cit. in.* Capanema; Pimentel, 2007, p. 02),

(...) cabe a universidade propor técnicas de gestão, de administração e de autocontrole que conciliem autonomia e a obrigação de prestar contas a sociedade e provem que está a altura da dupla perspectiva da eficiência, eficácia e transparência.

Chiavenato (2000) afirma que o clima organizacional demonstra a atmosfera psicológica de cada instituição e a satisfação das necessidades dos participantes, que podem demonstrar ser satisfatório, dependendo de como os participantes se sentem em relação à organização.

Percebendo que pesquisas sobre o clima organizacional e a gestão democrática em Educação Superior no Brasil são raras, é que escolhemos trabalhar nessa investigação, a fim de identificar as peculiaridades da UEMA, em relação à formação de professores, para atuarem na Educação Básica, bem como tornar público a importância da imagem institucional relacionada ao PQD que, na sua versão original, se denominava PROCAD.

Segundo Costa (2003, p. 120), “o clima organizacional é definido por um conjunto de valores e práticas que caracterizam o *ethos* organizacional, criando entre os seus membros uma unidade de pensamento e ação”. Já Ricardo Luz (1996) é de opinião que o clima organizacional poderá ser descrito pela percepção do ambiente de trabalho, que ensinará transformar-se num relacionamento entre as pessoas e a instituição, favorecendo uma atmosfera psicológica positiva entre seus membros.

Assim, a gestão democrática e o clima organizacional poderão ser considerados termômetros para a investigação que nos propomos desenvolver no âmbito da UEMA, mais precisamente no PQD, com a intenção de explicitar sua dinâmica própria, sua relação com as exigências do Ministério de Educação e Cultura – MEC, e sua interação com os aspectos sociais e educacionais do Estado do Maranhão.

A análise da organização do trabalho pedagógico desenvolvido no PQD, a partir de princípios da gestão democrática participativa, é o grande objetivo desta tese de

doutoramento, onde a expressão **gestão democrática e participativa** será usada em decorrência da experiência em gestão, partilhando ideias e valores que contribuem para organização da UEMA, no PQD, visto que o PROCAD, já se encontra nesse momento concluído em suas atividades didático-pedagógicas, desde 2010.

Estamos conscientes de que o processo de gestão não se fará no vazio ou de forma neutra, pois é parte de um contexto político e social mais amplo, onde forças sociais concretas se fazem presentes nesta realidade.

Nessa perspectiva, a utilização dessa terminologia reflete e refletirá as marcas das mudanças paradigmáticas vigentes na sociedade brasileira, ao discutir as concepções de gestão e organização escolar, afirmando que estas assumem modalidades diferentes conforme o entendimento que se tenha das finalidades sociais e políticas da Educação, em relação à formação dos alunos, e as mudanças paradigmáticas ocorridas dentro da sociedade.

Pelo exposto, a resposta a essas questões aqui problematizadas levou-nos a elencar outros questionamentos para esse trabalho investigativo no âmbito do PQD/UEMA.

Questões norteadoras

1. Identificar como se materializam, no âmbito do PQD/UEMA, as diretrizes da política educacional, através de uma gestão democrática participativa.
2. Analisar as formas e os níveis de participação dos professores nos espaços de gestão democrática participativa no PQD/UEMA.
3. Caracterizar o sistema estadual de formação de professores em exercício, com ênfase no processo de formulação e implementação da política de gestão democrática participativa.
4. Determinar os valores e o *habitus* que fundamentam o clima organizacional que condiciona ou direciona os comportamentos das pessoas envolvidas no programa.

5. Identificar as concepções de gestão democrática presentes na percepção dos docentes e dos professores-alunos do PQD.

6. Perceber a possibilidade de uma gestão democrática e participativa que possa estar compatível com os novos paradigmas educativos e as políticas de Educação do país para o PQD ou outro programa similar.

CAPÍTULO I

O ENSINO NO BRASIL EM TEMPOS DE MUDANÇA

NOTA INTRODUTÓRIA

O grande desafio da Educação no Brasil é colocar em uma mesma equação a quantidade da população e a qualidade da Educação que a ela é dada. Comumente destacamos que a qualidade da Educação oferecida pelos setores públicos era melhor no passado. No entanto, nunca vivemos avanços tão promissores como os que estamos vivenciando nas últimas décadas, partindo dessas observações Fortunati (2007, p. 10) destaca que o financiamento e a avaliação da Educação pública em nosso país têm níveis de excelência, em relação ao passado, visto que, naquele período, nosso país gastou pouco e mal, além de ter deixado a desejar nas políticas de gerenciamento educacional.

1.1 Enquadramento contextual das diretrizes a perseguir

Em nível de Estado, se não tivéssemos uma orientação advinda do Ministério de Educação dificilmente medidas educacionais seriam implementadas no sentido da melhoria de qualidade da Educação; assim, é e será essencial atentarmos que a Constituição Federal de 1988 nos possibilitou refletir sobre esses avanços e limites presentes em nossa Educação. A luta pelas liberdades democráticas, os grandes movimentos grevistas, o movimento das Diretas Já, o retorno das eleições para governantes e a conquista da liberdade das organizações partidárias, por exemplo são algumas entre tantas outras ações que configuraram algumas mudanças que essa lei veio garantir.

Um aspecto a ser destacado referiu-se ao ineditismo da gestão democrática e participativa, como princípio da Educação Nacional contemplado na CF/88 no Capítulo III – Seção I – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 206 – “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI – gestão democrática do ensino público, em forma da lei”. (Brasil/CF, 1988). Por outro lado, as práticas educacionais à luz da CF 88, nos legaram a LDB n. 9394/96, que veio orientar a organização da Educação brasileira, em todos os aspectos, notadamente na preocupação da realidade

educacional, e como estava contribuindo para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem no país. Para tanto, foi necessário criar mecanismos de avaliação como alternativa para estabelecer parâmetros que permitissem a separação entre o que diz a lei, como ela é interpretada e implementada e quais resultados estão sendo alcançados.

O Estado do Maranhão tem apresentado um percurso histórico, um tanto constrangedor, visto que os indicadores educacionais têm comprometido o seu desenvolvimento socioeconômico. Nessa perspectiva, podemos tomar como premissa a situação encontrada na UEMA, quando de sua intenção em contribuir para a melhoria da qualidade dos profissionais que atuam na Educação Básica, momento em que seus gestores à época detectaram que as taxas de desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio do Estado do Maranhão (2000) eram muito baixas e a distorção idade/série tinha níveis alarmantes.

As mudanças educativas são inevitáveis e necessárias. Estando o sistema educacional imerso em uma sociedade em constante transformação, não é possível pensar-se que a instituição educacional poderá manter-se à margem das modificações que têm ocorrido permanentemente. As inovações produzidas em todos os âmbitos – econômico, social, cultural, científico, artístico – pressionam as instituições educacionais para que se adaptem às novas realidades. Ao mesmo tempo o sistema educacional procura reagir para fazer frente às mudanças externas que considera um obstáculo para atingir os fins que se propõe.

Nem toda mudança supõe progresso. Nem as mudanças sociais nem as mudanças educativas conduzirão inevitavelmente a uma melhoria no bem-estar dos cidadãos ou na formação dos alunos. É preciso analisar que orientação adotam e que consequências produzem no funcionamento do sistema para avaliar sua adequação. Nessa avaliação, é preciso levar em conta que as transformações na Educação não são momentos pontuais, mas que se produzem ao longo do tempo, e que tão importante como os objetivos da mudança é o próprio processo da mudança.

Não existe tradução suficiente no estudo dos processos de mudança nas escolas. Todavia, nos últimos anos, houve um incremento considerável no estudo das modificações educativas planejadas. A tradicional estabilidade dos sistemas educacionais está dando lugar ao impulso de inovações permanentes que procuram

responder às aceleradas transformações sociais e tecnológicas. É preciso saber mais sobre a situação em que se encontra a Educação, mas também conhecer melhor o alcance das mudanças que têm ocorrido no mundo educativo. Como assinalaram Fullan e Miles (*cit. in. Marchesi, 2003, p. 50*): “nenhuma mudança seria mais fundamental que uma ampla expansão da capacidade dos indivíduos e das organizações de compreender e abordar a mudança”.

As mudanças educativas têm origem e amplitude diversas. Podem ser impulsionadas por políticas determinadas ou surgir de iniciativas da comunidade educativa ou de grupos de professores. Referem-se ao conjunto do sistema, à totalidade de uma escola, a algum dos agentes educativos ou a um aspecto concreto do ensino. Quando as inovações são postas em prática, há certo distanciamento da ideia original. A distância é a norma; a proximidade ou a correspondência é a exceção. A análise das condições e dos fatores que impulsionam o processo de mudança deve fazer parte dos incipientes modelos sobre a reforma na Educação.

i Avaliação como processo de mudança na educação brasileira

Em razão da exigência de um elevado número de docentes necessários ao funcionamento dos sistemas de ensino no Estado ocasionado pela demanda advinda, em curto prazo, do acesso à Educação Básica preconizada pela Lei nº. 9.394/96, o PQD, sucessor do PROCAD, teve como objetivo qualificar docentes já vinculados aos sistemas de ensino sem a devida qualificação profissional, a saber: sem a licenciatura plena de graduação para atuação no ensino básico, conforme exige a lei acima citada.

Até o surgimento do PROCAD (1993) ainda não era rotina sermos avaliados no desenvolvimento de nossa Educação no Brasil, fato que se modificou a partir de 1998 quando o MEC, através de ações do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, deu início a diversas formas de avaliação em todos os sistemas de ensino brasileiro, fato que nos trouxe informações determinantes para que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação pudessem estabelecer ações voltadas à correção de distorções e debilidades apontadas na relação ensino e aprendizagem, exigindo o direcionamento de recursos pedagógicos, técnicos e financeiros para as áreas prioritárias, visando a melhoria e o desenvolvimento do Sistema Educacional

Brasileiro em geral e Maranhense em especial com foco na redução das desigualdades existentes nele. (Brasil, 1998).

No que tange ao sistema de avaliação educacional no Brasil, podemos identificar:

a) **SAEB**⁴ – Criado em 1988, é uma ação do Governo Brasileiro, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, na sua Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB, sendo um dos mais amplos esforços empreendidos em nosso País no sentido coletar dados sobre alunos, professores, diretores de escolas públicas e privadas em todo o Brasil. O SAEB é aplicado a cada dois anos, desde 1990 e avalia o desempenho dos alunos brasileiros da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa (Foco: Leitura) e Matemática (Foco: resolução de problemas)

O SAEB tem como função oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de Políticas Públicas, contribuindo, desta maneira, para a ampliação do ensino brasileiro; e, segundo dados do Ministério de Educação em 2003, participaram do SAEB cerca de 300 mil alunos, 17 mil professores e 6 mil diretores de 6.270 escolas das 27 unidades das Federação. Além desses, perto de 4 mil pessoas, entre aplicadores dos testes, supervisores e funcionários das Secretarias de Educação Estaduais trabalharam nessa aplicação, sendo a participação voluntária. Cabe ressaltar, porém, que o comprometimento dos participantes foi fundamental para a qualidade dos resultados apurados. Os instrumentos utilizados pelo SAEB, foram:

- a) Testes, pelos quais são medidos os desempenhos dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa (Foco: Leitura) e Matemática (Foco: Resolução de problemas);
- b) Questionários, pelos quais são coletadas informações sobre o contexto social, econômico e cultural dos alunos, e ainda sobre a trajetória de sua escolarização. Professores e diretores também são convidados a responder a questionários que possibilitam conhecer a formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão. São coletadas, ainda, informações sobre o clima acadêmico da escola, clima disciplinar, recursos pedagógicos disponíveis, infraestrutura e recursos humanos.

⁴ Consultado em: <http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/perguntas-frequentes>.

Na mesma ocasião é preenchido, pelo aplicador dos testes, um formulário sobre as condições de infraestrutura das escolas que participam da avaliação.

As Matrizes de Referência são um documento onde estão descritas as orientações para a elaboração dos itens dos testes do SAEB. Para sua composição foi realizada uma consulta às propostas curriculares dos Estados brasileiros, alcançando-se uma síntese do que havia de comum entre elas. Contudo, como se sabe, há uma grande distância entre o currículo proposto e o ensinado de fato. Por isso, o INEP consultou professores das capitais brasileiras regentes das redes municipal, estadual e privada na 4^a e 8^a série do Ensino Fundamental e na 3^a série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e, ainda, examinou os livros didáticos mais utilizados nas mesmas redes e séries, para validar a listagem inicial.

Em seguida, foram incorporadas análises de professores e especialistas nas áreas do conhecimento avaliadas pelo SAEB. Decorrente dessas análises, a opção teórica adotada é a que pressupõe a existência de competências cognitivas e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno no processo de ensino e aprendizagem. Os conteúdos associados às competências e habilidades desejáveis para cada série e ainda, para cada disciplina, foram subdivididos em partes menores, cada uma especificando o que os itens das provas do SAEB deverão medir. Estas unidades são denominadas **descritores**.

Os descritores, por sua vez, traduzirão uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens dos testes das diferentes disciplinas. (Brasil, 1998).

Cada descritor dará origem a diferentes itens e, a partir das respostas dadas a eles, verificar-se-á o que os alunos sabem e conseguem fazer com os conhecimentos adquiridos. São elaboradas com base nas Matrizes de Referência, validadas nacionalmente. Essas matrizes reúnem o conteúdo a ser avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos (em seus diversos níveis de complexidade).

Seu formato é de questões fechadas (de múltipla escolha). São aplicados 169 itens em cada série e disciplina, de forma a cobrir toda a Matriz de Referência. Esse conjunto de itens é dividido em 13 blocos compostos por 13 itens. Os blocos são agrupados, então,

de três em três, formando 26 cadernos diferentes de prova. Assim, apesar de se estar avaliando um amplo escopo de conteúdos, cada aluno responde a apenas 39 questões. Desenvolve esse trabalho o Ministério da Educação, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Cumpre destacar que todo o trabalho conta com a participação das Secretarias Estaduais de Educação.

As Secretarias Estaduais de Educação são os elos do MEC/INEP com todas as escolas da amostra, sejam estaduais, sejam municipais, sejam particulares, e ajudam a articular a aplicação da prova no estado. Participam, também, no processo de construção da amostra, realizando uma consulta a cada uma das escolas selecionadas, visando à atualização dos dados cadastrais e à listagem de todas as suas turmas.

As Secretarias Municipais de Educação verificaram se os dados das escolas selecionadas conferem com as informações do Censo Escolar e comunicam às escolas a sua participação no SAEB. Servem também de elo entre as Secretarias Estaduais de Educação e as escolas da rede municipal; apenas são informadas as médias do desempenho dos alunos em cada estrato. Os estratos referem-se à série, à localização da escola e à dependência administrativa (estadual, municipal e particular).

O SAEB é gerido nacionalmente pelo Governo Federal, enquanto as avaliações estaduais e municipais podem ter metodologia própria e são concebidas e realizadas pelos governos estaduais e municipais. No entanto, em muitos casos há a cooperação técnica entre Governo Federal, estadual e municipal, ou seja: há congruência entre algumas avaliações estaduais e o SAEB. Um dos objetivos do SAEB é estimular a cultura da avaliação, fomentando, assim, a implementação de avaliações estaduais e municipais.

A seleção das escolas é efetuada de forma aleatória, a partir do cadastro do Censo Educacional do MEC, e em conformidade com o Plano Amostral. Basicamente, a seleção está dividida em duas fases: na primeira, são definidos os estratos de interesse em que as escolas se encontram (municipal, estadual ou particular, interior ou capital, rural ou urbana); e na segunda, as escolas são selecionadas aleatoriamente e de forma independente, dentro desses estratos.

A metodologia amostral do SAEB, por ser aleatória, não permite que sejam indicadas ou excluídas escolas de forma arbitrária, exceto aquelas que fazem parte do grupo de exclusão. Deste modo, algumas escolas, que já participaram do SAEB, podem vir a participar novamente, o que não causa nenhum problema metodológico. Além disso, cabe ressaltar que, a partir de 1990, foi introduzida uma importante inovação na metodologia da amostra do SAEB, a utilização de uma técnica denominada Números Aleatórios Permanentes. A técnica apresenta uma solução simples para o problema de garantir eficiência na estimação de quantidades populacionais (ex: habilidade de alunos), em pesquisas realizadas periodicamente sobre uma população que evolui ao longo do tempo.

Em outras palavras: prevê-se que a cada ano de realização do SAEB haverá repetição de certa quantidade de escolas (sem escolha específica), mantendo-se a qualidade dos resultados para os estratos de interesse. Além disso, o uso de números aleatórios permanentes promove a redução de custos relativos à coleta de dados, ampliando-se a perspectiva de produção de estudos com enfoque longitudinal. Também reforça o SAEB como instrumento voltado ao subsídio para a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas educacionais.

Com a perspectiva de capturar com mais precisão os fenômenos educacionais afetados por intervenções de toda ordem, o SAEB/2003 incorporou novos focos de interesse. Algumas variáveis introduzidas nos questionários contextuais permitiram agregar outras informações que aprofundaram outros aspectos sobre a população pesquisada e, em certa medida, como tais aspectos interferem ou não na aprendizagem, como por exemplo, dados sobre os beneficiários da Bolsa-Escola⁵, sobre a violência nas escolas e a subjetividade do professor.

Uma preocupação que surgiu foi conhecer mais de perto o que acontece no interior das escolas. A instituição de um Programa Federal de Apoio aos Sistemas Associados de Avaliação da Educação Básica constitui-se em valioso instrumento para que Estados e

⁵ **Bolsa Escola** ou ainda **bolsa-escola** é um programa de transferência de renda com condicionalidades aos brasileiros. Idealizado pelo prefeito de Campinas (SP), José Roberto Magalhães Teixeira do PSDB, mas que teve em Cristovam Buarque um forte ideólogo. Foi implantado no município durante a gestão de Teixeira no ano de 1994, cujo objetivo era pagar uma bolsa às famílias de jovens e crianças de baixa renda como estímulo para que esses frequentassem a escola regularmente. A universalização do Bolsa Escola federal foi realizada em 2001 pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Em 2003, foi incorporado ao Programa Bolsa Família pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva. (Consultado em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Bolsa-escola>).

municípios possam desenvolver seus próprios sistemas de avaliação e, dessa maneira produzir informações específicas de cada realidade. O SAEB utiliza vários recursos metodológicos para garantir a comparabilidade dos seus resultados. São eles:

- a) Utilização de uma metodologia de comparação de resultados, internacionalmente validada, denominada Equalização. Esta metodologia permite comparar os resultados do SAEB, ao longo dos anos e entre as séries, por meio da inserção de um conjunto de itens comuns às testes aplicadas em ciclos subjacentes do SAEB (ex: itens comuns entre as testes de 2001 e de 1999) e inserção de itens comuns a mais de uma série (ex: itens comuns entre a 4ª e a 8ª série de uma determinada disciplina);
- b) Utilização da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite estimar as habilidades dos alunos independentemente do conjunto específico de itens respondido.

É importante frisar que o SAEB não tem como objetivo avaliar escolas, mas o sistema educacional como um todo. Os resultados obtidos são encaminhados para os gestores do sistema (Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação), para que as informações possam ser utilizadas no processo de planejamento e de elaboração de políticas públicas na área educacional, entre elas a melhoria da qualidade profissional através dos programas de qualificação docente. Ao MEC cabe apontar problemas e sugerir linhas de ação às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. É válido lembrar que alguns dos programas específicos, criados pelo MEC, para atacar os problemas da Educação, e que vêm produzindo efeitos significativos sobre a gestão das escolas e sobre o aprendizado dos alunos, foram produtos da avaliação do SAEB, dentre ele o PROCAD e o PQD na UEMA.

Alguns estudos realizados pelo próprio INEP, como, por exemplo, sobre quais os fatores que estão associados ao desempenho dos alunos, são um indicador precioso que os educadores, principalmente diretores e professores, dele poderão fazer uso com vistas ao aprimoramento de suas práticas.

Tendo já realizados dez levantamentos (1990, 1993, 1995, 1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007 e 2009), o SAEB vem sendo aperfeiçoado sucessivamente em cada aplicação, tanto do ponto de vista metodológico como nos procedimentos,

operacionalização e abrangência. No ciclo de 1995, foram introduzidos avanços metodológicos importantes pela incorporação da Teoria de Resposta ao Item (TRI), do modelo de Amostragem Matricial de Itens e dos questionários contextuais. Já em 1997, foram incorporadas as Matrizes de Referência.

Os resultados da avaliação da Educação Básica são apresentados em uma escala de desempenho capaz de descrever, em cada nível, as competências e as habilidades que os alunos são capazes de demonstrar.

Quando se iniciaram essas avaliações como parte das Políticas de Estado brasileiro os números de defasagem na Educação Básica eram alarmantes, dado que corrobora aquela visão de urgência desenvolvida pela UEMA no sentido qualificar os professores da rede educacional maranhense, em exercício nas escolas públicas e privadas.

b) ENEM⁶ – foi instituído, também, em 1998 para ser aplicado, em caráter voluntário, aos estudantes e egressos deste nível de ensino. Realizado anualmente, tem como objetivo principal avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania.

Tem como base uma matriz com a indicação de competências e habilidades associadas ao conteúdo do Ensino Fundamental e Médio que são próprias ao sujeito na fase de desenvolvimento cognitivo, correspondente ao término da escolaridade básica. O ENEM é constituído por uma prova única contendo 63 questões objetivas de múltipla escolha e uma proposta para redação. Seu objetivo é

- a) Oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo de trabalho quanto em relação à continuidade dos estudos;
- b) Estruturar uma avaliação ao final da Educação Básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo de trabalho;

⁶ Consultado em: <http://www.enemaovivo.com.br/enem.php>.

- c) Estruturar uma avaliação ao final da Educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e à Educação Superior;
- d) Possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais.

A estrutura conceitual de avaliação do ENEM foi aprimorada e tem como referência principal a articulação entre o conceito de Educação básica e o de cidadania. As competências priorizadas na avaliação dizem respeito ao domínio da língua portuguesa, domínio das linguagens específicas das áreas matemática, artística e científica; aplicação de conceitos para a compreensão de fenômenos naturais, processos histórico-geográficos, produção tecnológica e manifestações artísticas. É, também, parte das competências avaliadas a utilização de dados e informações para a tomada de decisões diante de situações-problema, assim como para a construção de argumentação consistente. Outro item de destaque entre as competências requeridas é a capacidade de elaboração de propostas de intervenção na realidade, respeitando valores humanos e considerando diversidade sociocultural do país.

O que está presente na concepção do ENEM é a importância de uma Educação com conteúdos analiticamente mais ricos, voltados para o desenvolvimento do raciocínio e a capacidade de aprender a aprender, e a eliminação paulatina dos currículos gigantescos, permitindo às escolas do ensino médio concentrar-se no que é importante ensinar e aprender.

c) **ENADE**⁷ – instituído pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004 e regulamentado pela Portaria nº. 603, de 7 de março de 2006, é parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que compreende três instrumentos: a Avaliação das Instituições, dos Cursos e dos Estudantes.

O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação e a regularidade junto ao MEC. É condição prévia a conclusão de curso de graduação, expedição e respectivo registro do diploma. É um instrumento destinado a avaliar o desempenho dos estudantes com relação:

⁷Consultado em: <http://www.inep.gov.br/superior/sinaes/>

- a) aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação;
- b) ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional;
- c) ao nível de atualização dos estudantes com referência à realidade brasileira e mundial.

Essas reflexões indicam fatores determinantes, tais como a insuficiência na qualificação profissional dos quadros docentes atuando nas escolas, tanto no Ensino Fundamental como Médio, desvirtuando o que preceitua a legislação oficial com base na LDB nº. 9.394/96 do Ministério de Educação brasileiro, exigindo um comprometimento institucional imediato articulado com as diretrizes curriculares nacionais e o padrão de qualidade exigido nos cursos de licenciatura plena de graduação para professores atuantes na Educação Básica, dado que compromete à UEMA, no exercício de sua função social.

Como sabemos, a aprovação da LDB nº. 9.394/96 impôs a necessidade de repensar-se a formação de professores no país. Esta lei determina que a formação de docentes para a Educação Básica aconteça “em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de Educação”, a lei prevê também a existência de “programas de formação pedagógica para portadores de diploma de Educação superior que queiram se dedicar a Educação básica” Tais programas deverão ser mantidos pelas instituições de ensino superior. (Brasil, 1996, art. 63, II).

Dessa maneira, as possibilidades de formação de professores para a Educação Básica são várias, em nível superior, nas Universidades, em instituições de Ensino Superior ou nos institutos superiores de Educação que poderão estar ligados ou não às Universidades, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em licenciatura especial, de caráter semestral ou modular.

Com a LDB nº. 9.394/96 também se extingue os “currículos mínimos”, anteriormente previstos na Lei nº. 5.540/68, e as instituições passam a ter autonomia para fixar seus currículos de cursos, observadas as diretrizes gerais pertinentes (Art. 53 – II).

Apesar das várias possibilidades de formação de professores para atuarem na Educação Básica e da liberdade na construção dos currículos, as licenciaturas terão de conviver com um grande controle através da avaliação nacional que estará sendo exercida pelo MEC, de terem alterada as cargas horárias mínimas de **Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado**, que passaram para 400 horas e desenvolvidas durante o curso, complementadas pelas atividades acadêmico-científico culturais que dão o tom da formação profissional com ênfase no ensino, pesquisa e extensão.

Talvez mais importante do que se preocupar em apenas atender à exigência legal da implementação da lei seja garantir alguns princípios básicos para as licenciaturas no país, reafirmando o papel das Universidades na condução dos cursos de licenciaturas, lembrando que esses se baseiam na formação do cidadão que irão viver em sociedade e no mundo do trabalho. Desta forma é preciso romper com a visão simplista de formação de professores, acabando com a ideia de que o professor é um mero transmissor de conhecimentos. Necessário se faz entender que o professor da Educação Básica é um sujeito em formação que traz consigo uma representação de Educação construída durante sua própria escolarização, que vivencia uma formação superior fundamentada e que continuará formando-se na prática pedagógica com questões advindas da realidade escolar.

1.2 Evolução da gestão participativa na educação

A UEMA é uma instituição pública gerida pela Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Maranhão, dentro de um contexto histórico caracterizado pelo crescimento da burguesia e pela complexidade da sociedade que busca seu tipo ideal a todo o momento (Weber, 1998), funciona de acordo com regras racionais, afastando-se do subjetivismo pessoal, no entanto, diante das mudanças oriundas da sociedade do conhecimento, com a informação em tempo real, a UEMA está inserida nesse processo histórico do mundo globalizado, mesclada de ideias e planos que parecem antagônicos, embora sejam peças de uma mesma engrenagem sob o paradigma fabril dos novos tempos.

Este dado foi considerado relevante para os dirigentes da UEMA, visto que a missão da instituição está pautada na qualificação dos profissionais em nível superior das diversas áreas do saber, como parte da sua função social e democrática relacionadas aos cursos de licenciatura, tanto na modalidade regular semestral quando em programas especiais,

direcionados para qualificar docentes, em atendimento as demandas oriundas dos sistemas de ensino do Estado do Maranhão, destacando-se entre estes o PQD, que atuou em 158 municípios maranhenses, tendo uma matrícula, em seu momento de maior repercussão um total de 25.449 alunos no Estado do Maranhão.

A história da UEMA começou em 1968 na cidade de Caxias, Município do Estado do Maranhão, com a criação da Faculdade de Formação de Professores do Ensino Médio do Município caxiense, mediante a sanção da Lei nº. 2.821, de 23 de fevereiro de 1968, que “autorizou o Poder Executivo criar uma Faculdade na cidade de Caxias” destinada a ministrar os cursos de Letras, Estudos Sociais, Ciências e Pedagogia com habilitação Administrativa Escolar e outros cursos de Graduação, de Licenciatura curta, que vigoravam na época.

No contexto nacional, era o momento da adequação do Ensino Superior à filosofia política implantada a partir do Golpe Militar de 1964⁸. No cenário maranhense, a Educação estava atrelada às ações nacionais, nas quais interagiram os técnicos dos convênios MEC/USAID⁹, delimitando o rumo educacional brasileiro. Na vida política do Maranhão inaugurava-se a era Sarney¹⁰, cujo lema **Maranhão Novo** chamava a Educação para operacionalização do milagre da transformação da realidade social maranhense nos setores social, político e econômico. Por intermédio desta bandeira, implantou-se o **Projeto Centauro**, que tinha como principal objetivo formar professores para o ensino ginásial tendo em vista, principalmente, as escolas do antigo **Projeto Bandeirante** (implantado pelo Governador José Sarney no interior do Estado). O Projeto Centauro era considerado audacioso e criativo, que tinha a conotação da estrela brilhante que iluminaria a mente dos professores do **Maranhão Novo**.

O primeiro vestibular de Caxias aconteceu em 1969 e as aulas se iniciaram em 06 de janeiro de 1970 para os cursos de Licenciatura de curta duração em Ciências, Letras e

⁸ O **Golpe Militar de 1964** designa o conjunto de eventos ocorridos em 31 de março de 1964 no Brasil, e que culminaram no dia 1º de abril em um Golpe de Estado (Wehling; Wehling, 1994).

⁹ Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à Educação brasileira. O MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de Educação como pressuposto do desenvolvimento econômico (Nogueira, 1999).

¹⁰ **José Sarney de Araújo Costa** (Pinheiro/MA, 24 de abril de 1930) é um político e escritor brasileiro. Foi o trigésimo primeiro presidente do Brasil, de 1985 a 1990.

Estudos Sociais, no prédio do Colégio Caxiense. Somente em dezembro de 1973 foi realizado o primeiro vestibular do Curso de Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar, a nível de Licenciatura curta implantado em 1974.

Em 27 de agosto de 1972, o Governador Pedro Neiva de Santana instituiu a Federação das Escolas Superiores do Maranhão, conforme a Lei nº. 3.260/72, agregando a Escola de Engenharia e a Escola de Agronomia do Maranhão. Nesse ano (1972), a Faculdade de Formação de Professores de Ensino Médio da – FAPEM, de Caxias, foi incorporada à Federação das Escolas Superiores do Maranhão – FESM, passando a denominar-se **Faculdade de Educação de Caxias**, recebendo a autorização de funcionamento do Conselho Estadual de Educação do Maranhão pela Resolução nº. 52/1974 e reconhecimento pelo Decreto Federal nº. 81.037 de 15 de dezembro de 1977. Somente em 03 de julho de 1985, através da Portaria nº. 502/1985 do Ministério da Educação a então unidade de Estudos de Educação de Caxias teve seus Cursos de Licenciatura planejados como componentes da UEMA, com os Cursos de Licenciatura: Letras Habilitação Português e Inglês e respectivas Literaturas, Estudos Sociais, Habilitações em História e Geografia; Ciências Habilitações em Matemática, Física, Química, Biologia e Pedagogia, Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2ª Grau.

Em 08 de agosto de 1973, pela Lei nº. 10, foi criada a Faculdade de Imperatriz, tendo como mantenedora a Fundação de Ensino Superior de Imperatriz, que inicialmente ofereceu os Cursos de Letras, Estudos Sociais e Ciências, todos de Licenciatura de Curta duração, os quais foram autorizados pelo Decreto Federal nº. 79.861 de 27 de junho de 1977 e posteriormente reconhecidos pela Portaria nº. 147, de 06 de fevereiro de 1980 do Ministério da Educação. A Faculdade de Educação de Imperatriz foi incorporada à FESM, pelo Decreto Estadual de nº. 7.197, de 16 de julho de 1979.

Com o advento da Globalização, que para muitos se confunde com uma nova era, denominada do conhecimento, a Educação é considerada o maior recurso de que se dispõe para enfrentar essa nova estruturação do mundo. Depende dela a continuidade desse processo de desenvolvimento econômico e social, conhecido como **era pós-industrial**, onde notamos um declínio do emprego industrial e a multiplicação das ocupações em serviços diferenciados: Educação, saúde, turismo, lazer e informação. Para Schumacher (1983, p. 67),

(...) toda a história – assim como toda a experiência atual – aponta para o fato de ser o homem, e não a natureza, quem proporciona o primeiro recurso: o fator-chave de todo o desenvolvimento econômico brota da mente humana. subitamente, ocorre um surto de ousadia, iniciativa, invenção, atividade construtiva, não em um campo apenas, mas em muitos campos simultaneamente. talvez ninguém seja capaz de dizer de onde isso surgiu, em primeiro lugar, mas podemos ver como se conserva e até se fortalece: graças a vários tipos de escolas, por outras palavras, pela educação. numa acepção bastante real, por conseguinte, podemos afirmar que a educação é o mais vital de todos os recursos.

A Globalização, segundo Otavio Ianni (1992, p. 8-10), “expressa um novo ciclo de expansão do Capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório, de forma, até então, nunca vista”. As categorias que dão entendimento ao que foi colonialismo, dependência e interdependência, projeto nacional, capitalismo nacional e socialismo estão envelhecidas.

Temos a impressão de uma nova época em percurso, na verdade de um capitalismo intensivo e extensivo, com base na descoberta de novas tecnologias, na criação de novos produtos, na redivisão internacional do trabalho e na divisão transnacional deste, transpondo fronteiras geográficas, históricas e culturais. Assim, o Capitalismo se articula globalmente e, ao mesmo tempo, acirra as contradições que essa articulação causa.

Ao mesmo tempo em que a Globalização abre as possibilidades para que o homem seja um cidadão do mundo, ela faz com que as contradições sentidas sejam em escala mundial, acirrando as diferenças sociais. A sociedade é global e as Políticas Educacionais precisam responder aos ditames dos novos tempos da sociedade capitalista, agora sob a égide da Globalização. Assim sendo, a UEMA não poderia ficar omissa a essas mudanças paradigmáticas e buscar sintonia com as políticas mundiais a partir da **Conferência Mundial de Educação para Todos**, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, donde saiu a **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**.

Importa ressaltar que o Brasil foi signatário desses documentos que estabeleceram cinco eixos centrais para reger a Educação Básica, cujo grande financiador é o Banco Mundial, quais sejam:

1. A universalização da Educação Básica.

2. O significado político da concepção de necessidades básicas da aprendizagem.
3. O papel do Estado e o financiamento da Educação.
4. A qualidade da Educação enquanto sinônimo de uma percepção limitada de aprendizagem e avaliação.
5. O papel da solidariedade internacional.

Indicou-se, sobretudo, que no percurso da melhoria da Educação Básica estaria contemplada na melhoria de qualidade na formação dos professores, comprometidos estes com essa “qualidade da Educação básica”, sendo consenso educacional dos organismos internacionais e das políticas educacionais dos Estados partícipes desse acordo, entre eles o Brasil. Os governos federais e estaduais deverão envidar esforços no sentido implementar suas políticas de Educação na formação de professores que deverão ser os arautos dessa jornada educativa na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.

A UEMA, ciente dessa missão, sai à frente com o programa de capacitação ou qualificação de professores em exercício, na sala de aula, das escolas públicas e privadas do Estado do Maranhão, objetivando contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica, mediante a qualificação de docentes que atuam nas diversas redes de ensino do Maranhão e demais estados das regiões Nordeste e Norte, não sem antes fazer um levantamento sobre o cenário educacional maranhense, donde detectou indicadores de uma insuficiente qualificação profissional dos quadros docentes atuantes na sala de aula.

A UEMA está situada em São Luís, capital do Estado do Maranhão e sua origem está na FESM, sendo esta criada pela Lei Estadual nº. 3260, de 28 de junho de 1972, congregando as seguintes Escolas Isoladas de Ensino Superior: Escola de Administração do Estado do Maranhão, Escola de Agronomia do Maranhão, Faculdade de Educação de Caxias, Escola de Engenharia. Posteriormente a FESM incorporou a Escola de Medicina Veterinária em 1975 e a Faculdade de Educação de Imperatriz em 1979. Foi transformada em Universidade pela Lei Estadual nº. 4.400, de 30 de Dezembro de 1981.

Atualmente é uma Universidade multicampi atuando nas cidades de Açailândia Lei n°. 7.767/2002, Bacabal Decreto n°. 13.819/1994, Balsas Lei n°. 5.927/1994, Caxias Lei n°. 2.821, Imperatriz Decreto n°. 7.197/1979, Santa Inês Lei n°. 6.947/1997, Grajaú Lei n°. 8.275/2005, Pedreiras Lei n°. 8.058/2003, Timon Lei n°. 8.111/2004, São Luís, Colinas Lei n°. 8.316/2005, Presidente Dutra Lei n°. 8.336/2005, Zé Doca Lei n°. 8.315/2005, Carolina n°. 7.759/2002, São João dos Patos Lei n°. 8.034, Barra do Corda Lei n°. 8.035/2003, Codó Lei n°. 8.057/2003, Pinheiro Lei n°. 8.336/2005, Coelho Neto Lei n°. 8.338/2005, Itapecuru-Mirim Lei n°. 8.339/2005 onde desenvolve atividades de ensino de Graduação, Cursos Sequenciais, Cursos de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão Universitária, Formação de Professores do Ensino Médio e Fundamental (series iniciais) à Distancia e Alfabetização.

Os Cursos de Graduação da UEMA, que mais repercutiram no Estado, foram os de Licenciatura, estimulados pelo desejo da sociedade por uma nova dinâmica educacional e pela exigência da Década de Educação (1997/2006), pois até então a UEMA só graduava os cursos técnicos na modalidade Bacharelado.

Os programas especiais de capacitação de docentes, no caso específico o PQD, estão vinculados ao Centro de Ciências Exatas e Naturais – CECEN, visto que é este centro o responsável pelo desenvolvimento das Licenciaturas na universidade. Embora com uma coordenação própria, o PQD centralizava e ao mesmo tempo descentraliza as ações pedagógicas vinculadas tanto ao âmbito de São Luís como dos outros Centros e Polos onde funcionam as licenciaturas em suas áreas de conhecimento específico.

Ao optar pela implementação de suas ações educativas no que tange à formação docente, numa perspectiva inovadora e pioneira, a UEMA abandonou o debate antagônico existente entre a licenciatura e o bacharelado que tem imobilizado as ações universitárias no país favorecendo a imposição de modelos e se compromete com sua vocação educativa nas licenciaturas.

Com essa opção responsável, só ganhou a comunidade maranhense, pois todos os anos a Universidade coloca no mercado de trabalho licenciados em Ciências, Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia e Química.

Para melhor entendimento, segue abaixo a localização da oferta dos cursos oferecidos pela UEMA.

MUNICÍPIOS	CENTRO	POLO
Açailândia	Açailândia	Açailândia
Bacabal	Bacabal	Altamira, Brejo de Areia, Bernardo do Mearim, Bom Lugar, Conceição do Lago Açu, Esperantinópolis, Lago da Pedra, Olho d'Água das Cunhãs e São Mateus.
Balsas	Balsas	Balsas.
Caxias	Caxias	Gonçalves Dias, Governador Archer, Presidente Dutra, São João do Sóter, Senador Alexandre Costa.
Grajaú	Grajaú	Grajaú.
Imperatriz	Imperatriz	Amarante, Bom Jesus das Selvas, Carolina, Estreito, Formosa da Serra Negra, Imperatriz.
Santa Inês	Santa Inês	Alto Alegre do Pindaré. Arame, Pindaré Mirim, Santa Luzia do Paruá, Santa Inês.
São Luís	São Luís	São Luís, Anajatuba, Araiões, Barra do Corda, Barreinhas, Cantanhede, Capinzal do Norte, Carutapera, Coroatá, Chapadinha, Colinas, Dom Pedro, Fortaleza dos Nogueiras, Itapecurú, Matinha, Mirador, Miranda do Norte, Mirinzal, Paço do Lumiar, Pirapemas, Presidente Juscelino, Rosário, Santa Quitéria, São Bendito do Rio Preto, São Bento, São João dos Patos, Viana, Vitória do Mearim.

Quadro 1 – Municípios/polo do PQD por centros e campi
Fonte: Manual do PQD/UEMA, São Luís, 2006.



Figura 1 – Municípios/polo do PQD por centro e campi
Fonte: Manual do PQD/UEMA, 2009.

Nessa perspectiva, a criação da UEMA em 30 de dezembro de 1981, e a absorção das outras instituições já existentes no interior do Estado do Maranhão, através da Portaria nº. 501/1985 do Ministério da Educação, foram planejados os Cursos de Licenciatura Letras, habilitações em Português e Inglês e respectivas Literaturas, Estudos Sociais, Habilitação em História e Geografia e de Ciências, habilitações em Matemática, Física, Química e Biologia que terão um capítulo específico para serem trabalhados.

i Estrutura organizacional atual da UEMA

A Estrutura Organizacional é um conceito da Ciência administrativa e representa o elo entre as orientações estratégicas da organização e a sua atuação na sociedade, podendo

ser identificada por dois blocos, a saber, a macroestrutura (relacionada com a totalidade dos setores da organização) e microestrutura (relacionada com a organização das atividades dentro de cada setor).

A importância da estrutura para a implementação de um plano de ação de uma empresa será determinante para que as relações entre as pessoas, que constituem a organização, em seus setores macro e micro, desenvolvam suas ações de forma dinâmica com cooperação que possibilitará produção. Para melhor compreender essas relações, é conveniente abordar alguns conceitos fundamentais, nomeadamente os conceitos:

- a) Autoridade – Autoridade organizacional é a **autoridade** estabelecida pela função exercida pela função exercida na unidade organizacional;
- b) Responsabilidade – É o compromisso que incide nas práticas internas da organização;
- c) Delegação – é a capacidade de delegar funções em um domínio ou unidade organizacional.

A UEMA, para os efeitos de sua administração, conta com órgãos deliberativos, normativos, executivos, suplementares e complementares. A seguir será explicitado cada um desses órgãos.

São órgãos deliberativos e normativos, os órgãos a que se refere o § 1º do Art. 27 do Decreto nº. 15.581, de 30 de maio de 1997. Têm por finalidade decidir e legislar, sob forma colegiada, em matéria de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração, tais como:

- Conselho Universitário – CONSUN (Anexo III);
- Conselho Administrativo – CAD (Anexo III);
- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE (Anexo III);
- Conselho de Centros, por áreas de conhecimentos afins (Anexo III);
- Colegiado de Cursos, por áreas de conhecimento (Anexo III);
- Assembleias Departamentais, por área de conhecimento (Anexo III).

Órgãos executivos da UEMA

Órgão máximo deliberativo e consultivo, ao qual cabe traçar a Política universitária e decidir em matéria de administração inclusive a econômico-financeira. É presidida pelo reitor e tem a seguinte composição:

- a) Reitoria – órgão executivo superior. A ele compete administrar todas as atividades universitárias. A administração desse órgão será exercida pelo Reitor, auxiliado pelo Vice-Reitor e pelos Pró-Reitores. No entanto, os reitores dos últimos dez anos têm primado pelo respeito a autonomia dos órgãos consultivos, deliberativos e executivos, dando ênfase à participação democrática de todo o corpo docente, discente e administrativo na tomada de decisões que afetam os interesses da comunidade universitária;
- b) Pró-Reitorias: Pró-Reitoria de Administração – PRA, Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis – PROEXAE, Pró-Reitoria de Graduação – PROG, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PPG e Pró-Reitoria de Planejamento – PROPLAN.
- c) Conselho Universitário;
 - Representantes das classes empresariais e trabalhadores;
 - Representantes das Associações dos professores e dos Servidores;
 - Representantes do Ministério da Educação e da Secretária da Educação;
 - Representantes do Corpo Docente em Número de três;
 - Representantes do Diretório Central dos Estudantes;
- d) Diretores de Centros;
- e) Departamentos.

Órgãos suplementares e complementares

Órgão superior deliberativo e consultivo em matéria de Ensino, Pesquisa e Extensão. O CEPE é presidido pelo Reitor e tem a seguinte composição:

- a) Suplementar;
 - Biblioteca

- b) Complementares:
 - Fazendas Escolas;
 - Hospitais;
 - Núcleos Técnicos.

Mediante proposta do Conselho de Administração, órgão deliberativo e normativo em matéria técnica relativa à administração de pessoal, de material, patrimonial, orçamentária e financeira, poderão ser criados outros Órgãos Suplementares e Complementares na estrutura administrativa da UEMA.

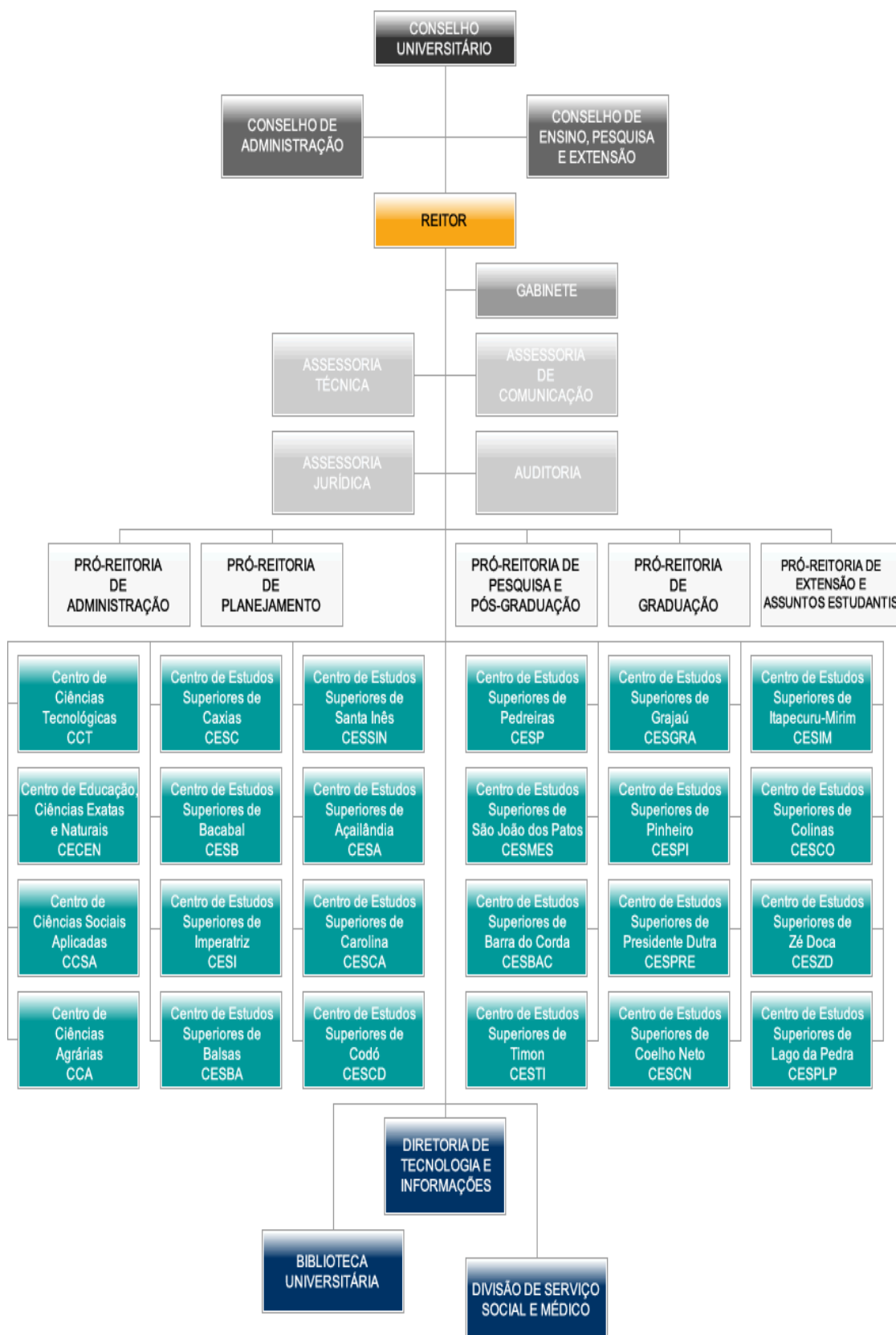


Figura 2 – Organograma da Universidade Estadual do Maranhão
 Fonte: UEMA. Disponível em: <http://www.uema.br/institucional/estrutura>.

ii Gestão administrativa da UEMA

Entende-se por **modelo de gestão** a forma como a Universidade integra seus Planos e Planejamentos estratégicos à sua estrutura organizacional. De acordo com Cury (2002, p.164-165), **gestão** provém do verbo latino *gero, gerere* e tem o significado de executar, exercer, gerar, gestar, o que implica uma ação do sujeito na construção de algo novo. Nesta perspectiva, para o exercício da gestão é necessário um ou mais interlocutores, no qual se estabeleça o diálogo em vistas de soluções para os problemas a serem geridos. Conforme o autor (2002, p. 165), “a gestão é, em si mesma, democrática já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo”.

Por sua vez, Norberto Bobbio (2000, p.33-34) trata da Democracia e suas formas de manifestação quando diferencia Democracia representativa e Democracia participativa. Para esse autor, Democracia representativa é “aquela forma de governo em que o povo não toma ele mesmo as decisões que lhe dizem respeito, mas elege seus representantes que devem por ele decidir” (Bobbio, 2000, p, 33). Por Democracia participativa reporta-se para o pensamento grego, se referindo ser este tipo de democracia como:

(...) governo de muitos, dos mais, da maioria, (...) como governo do povo, em contraposição ao governo de poucos (...) (cujo) titular do poder político é sempre o povo entendido como o conjunto de cidadãos a que cabe, em última instância o direito de tomar as decisões coletivas (Bobbio, 2000, p. 31).

Partindo desses conceitos com base na Democracia direta, entendemos a gestão democrática pela participação efetiva da comunidade escolar na construção de uma identidade para a instituição educativa que seja representativa de seus próprios interesses, assumindo-se a posição de Bobbio sobre a Democracia participativa nessa construção.

A gestão democrática é, portanto, neste posicionamento, o motivo de toda a reestruturação da instituição inserida nas políticas de autonomia escolar, para o que se buscou apontar ações educativas que possam efetivar a construção de processos coletivos de decisões dos agentes educativos, bem como da comunidade escolar; seus espaços e condições de participação, considerando-se as dificuldades no processo de construção dessa autonomia, para o que se faz indispensável, o comprometimento dos profissionais da Educação.

Segundo Heloísa Lück (1999), os estudiosos da Educação identificaram que, para haver uma democratização plena no ambiente educativo de qualquer âmbito escolar, será necessária estender essa democratização a todo o sistema, envolvendo os níveis superiores, intermediários e inferiores, com a participação da comunidade em geral, na tomada de decisões a respeito das Políticas Educacionais que se desejam desenvolver, dos programas que se propõem realizar, além das normas e regulamentos que definem sua operacionalização.

Somente dessa forma será possível no pensamento da autora ocorrer à verdadeira gestão democrática e participativa. No caso da UEMA, é possível perceber-se o que preconiza Lück (2006), embora ainda estejamos distante do ideal, na medida em que consultamos a comunidade sobre suas demandas para os cursos e programas a serem ofertados, no entanto na sua implementação não os alocamos na organicidade da instituição, fato que pode ser confirmado no desenho organizacional.

Observamos que, nos últimos anos do século XX e início deste século, vivemos sob a pressão da mudança de paradigma pedagógico, onde o tradicional paradigma de ensinar está sendo substituído pelo paradigma de aprender; também se consolidam novas perspectivas sobre o que é importante aprender: a ênfase não é mais transmitir conhecimentos, mas, sim, aprender a utilizar-se esse conhecimento para a vida. A dimensão individual, portanto, está perdendo espaço para a parceria e o diálogo e essas mudanças exigem redefinições na política educacional.

O equacionamento desses problemas é fundamental para podermos enfrentar efetivamente as necessidades educacionais decorrentes das transformações do mundo pós-moderno; da mesma forma, as estruturas arcaicas e tradicionais estão cedendo lugar a formas colegiadas mais descentralizadas, com novos desenhos organizacionais para facilitar a gestão escolar mais horizontal, mais participativa e mais democrática.

Entendemos que, para mudanças acontecerem no setor educacional, este deverá ser conduzido de forma que os gestores repensem a organização e a maneira de trabalhar a fim de conseguir todos os benefícios possíveis da expansão desses novos recursos onde a mobilização de energias, na qualificação e na produção de conhecimento e pesquisa sejam os carros-chefe da instituição.

A UEMA, integrando-se às Políticas Públicas desenvolvidas no Estado do Maranhão, tem contribuído positivamente para a melhoria dos indicadores educacionais no Estado do Maranhão, através das políticas de qualificação dos docentes que integram a rede oficial e privada do Ensino Básico num cenário mundial de grandes transformações. Esse universo tem recebido as mais diversas denominações, a saber, sociedade do conhecimento (Levy, 1999), era da informação (Olivier, 1999), sociedade em rede (Castells, 2000), de qualquer forma mudanças ocorrem a nível mundial.

A proposta da UEMA, diferentemente das propostas de certificação das competências, as quais se centram na avaliação dos sujeitos individuais que as possuem ou não, descartando os que não atendem às expectativas de mercado, parte da perspectiva de que os professores em exercício são profissionais que produzem saberes durante o trabalho docente, enfatizando na formação em serviço o foco que a direciona, uma vez não é possível “formar” apenas dentro da Universidade nem apenas nas escolas, porém na articulação destas é que se pode aperfeiçoar a tarefa de educar para a cidadania.

Enfim, quando se coloca a Educação como condição indispensável para a formação humana, torna-se fundamental buscar condições objetivas para a melhoria da relação ensino e aprendizagem de forma dialógica e dialética deixando de lado a fragmentação do saber e das pessoas que tem contribuído para tanta exclusão na sociedade capitalista.

Para tanto, a UEMA goza de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial, dentro dos limites que lhes são fixados pela Legislação em vigor. Revela-se assim:

- 1) **A autonomia didático-científica** – consiste no exercício de competência privativa para estabelecer a sua política e os seus programas de ensino, pesquisa e extensão, criar, modificar, fundir ou extinguir cursos e currículos plenos, conferir grau, expedir diploma e certificados, assim como outorgar bolsas, prêmios, títulos e outras dignidades universitárias (Estatuto da UEMA – Cap. II, Art. 4).

- 2) **A autonomia administrativa** – consiste no exercício de competência privativa para elaborar e reformar o seu estatuto¹¹, normas e estes complementares, baixar seus regimentos e manuais, dispor sobre o pessoal de seus quadros, proverem os cargos comissionados e as funções gratificadas; contratar obras e serviços de que necessitar, propor ao chefe do Poder Executivo seus planos de cargo e salários e respectivas alterações, assim como escolher e indicar aquela autoridade nomes para o exercício dos cargos de Reitor e Vice-Reitor. (Cap. II, Art. 5º do Estatuto).

- 3) **A autonomia de Gestão financeira e patrimonial** – trata-se do exercício de competência para gerar e captar recursos, incorporar bens e recursos ao seu patrimônio, dispor dos mesmos, elaborar e administrar seus orçamentos e planos de trabalho; manter em suas contas os saldos a mais dos respectivos recursos, contabilizados, como Receita Patrimonial, para o exercício seguinte (Cap. II, Art. 6º do Estatuto).

- 4) **A autonomia disciplinar** – diz respeito à competência privativa para aplicar aos corpos docente, técnico-administrativos e discentes as regras do seu Estatuto, do Estatuto dos Servidores Civis do Estado do Maranhão e do seu Regimento Interno, estabelecer normas de conduta pessoal, coletiva e de segurança a serem obrigatoriamente, observadas em todos os campi da Universidade. (Cap. II, Art. 7º do Estatuto).

A autonomia universitária, definida na CF de 88, deve ter como meta o cumprimento das finalidades a que as Universidades se destinam; no entanto, definida de forma plena ela incorre em dois resultados: o primeiro é o de jamais vir a ser efetivada na prática; o segundo é o de ser confundida com um direito das pessoas que fazem as Universidades em querer torná-la um lugar onde todos possam ter os mesmos direitos. Na verdade, essa autonomia está vinculada a alguns mecanismos de uso, fiscalização e controle como garantia de padrão de qualidade para ensino público, cabendo à legislação ordinária definir com clareza os mecanismos de avaliação e acompanhamento afim de que essa autonomia administrativa não se desvirtue.

¹¹ Conjunto de normas jurídicas acordadas por sócios ou fundadores, que regulamentam o funcionamento de uma pessoa jurídica, quer seja uma sociedade, quer uma fundação ou associação. Em geral, é comum a todo o tipo de órgãos colegiados, incluindo entidades sem personalidade jurídica.

Um dos mecanismos mais adequados para fiscalização e controle das Universidades é o Conselho Universitário, formado por membros da sociedade científica, civil, sindical, educacional e da ciência e tecnologia, (Schwartzman, 1997) e na UEMA o CONSUN atua dentro desses moldes.

A mudança educativa na Educação brasileira pode ser vista como motor ou alavanca para produzir modificações. No entanto, nem todas as mudanças produzem transformações imediatas porque o contexto universitário depende das transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas, sendo necessário compreender as características do processo de mudança para alcançar objetivos pretendidos.

No caso da UEMA, sua organização contribui mais silenciando vozes do que ouvindo-as, muito embora se proponha a uma gestão colegiada. Assim, cabe-nos perguntar se ela estaria nessa conjuntura, propiciando uma experiência democrática e participativa ou estaria mais para a burocratização institucional! Para Foucault (1997, p.13) a verdade desse mundo é produzida e cada sociedade possui seu regime de verdade, isto é, um conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro, efeito específico de poder. De acordo com essa contribuição foucaultiana, verdade e poder estão intimamente relacionados, sendo o poder não somente a força que diz não, mas, sim, que produz, engendrando um caminho para o processo participativo de seus elementos constitutivos.

EPÍTOME DO CAPÍTULO I

Neste capítulo privilegamos fazer uma incursão na trajetória de construção da UEMA, *locus* do desenvolvimento da nossa tese de doutoramento, destacando-lhe as origens, sua inserção no contexto do mundo globalizado, sua estrutura acadêmico-administrativa e suas metas na tentativa da implementação dos cursos de licenciatura plena tanto no sistema regular semestral quanto parcelado modular, com vistas a uma gestão democrática e participativa, que será aprofundada em outro momento nesta tese, no entanto a fim de nos instrumentalizarmos teórica e metodologicamente no próximo capítulo trataremos da Qualificação de Docentes na UEMA.

CAPÍTULO II

A QUALIFICAÇÃO DE DOCENTES NA UEMA

NOTA INTRODUTÓRIA

As instituições formadoras de profissionais da Educação vivem, no final do século XX e início do século XXI, um importante momento de transição, diante das recentes transformações no mundo do trabalho e, mais especificamente, onde o conhecimento e a informação são a base de sustentação dos processos desenvolvidos. A ação docente tem a função de conciliar o aprimoramento dos aspectos individuais de autorrealização e plenitude com aspectos sociais, principalmente aqueles que contemplam a integração dos indivíduos na sociedade, realizando um movimento hoje conhecido como Cidadania Planetária.

2.1 O Programa de Formação de Docentes na UEMA

À primeira vista, o manuseio e o trabalho de pesquisa, tomando-se como referência a legislação educacional, podem indicar um privilegiamento das análises no campo político; entretanto, esse enfoque político, a ser dado, não perde de vista que, em alguns períodos históricos, a superestrutura desempenha um papel predominante na reprodução da vida real, mas, em última instância, o determinante é sempre a estrutura econômica, notadamente porque vivemos numa sociedade capitalista.

Como exemplo, Marx (1975) deixa claro o fenômeno em tela, ao discutir o papel e a implementação da legislação fabril inglesa e quais eram os seus reflexos políticos no campo econômico. Em **O Capital**, na parte referente à jornada de trabalho, o autor mostra como as leis são, algumas vezes, predominantes na produção real, ao mesmo tempo em que estão servindo, em última instância, para o desenvolvimento do capital. Para o autor no campo político, fazia-se necessário que o Estado exercesse um controle, por meio de leis, da exploração do trabalhador, justamente para que a força de trabalho não se esgotasse rapidamente. Assim atendendo às pressões dos trabalhadores, para que fosse regulamentada a jornada de trabalho, na contra-mão dos interesses capitalistas, que tinham interesses na exploração do trabalhador, de forma comedida, as leis fabris

cumpriram um papel fundamental na acumulação, ampliação e desenvolvimento do capital. (Marx, 1975, p. 260).

Conforme o entendimento de Marx sobre a legislação fabril, entendemos que a análise da legislação educacional brasileira é de grande importância para compreender-se como a Educação escolar, em sua forma e conteúdo, foi criada e recriada pelo capital para se reproduzir e se justificar. Também é preciso entender a produção e reprodução do cotidiano, ou seja, a história dos homens no tempo; disso decorre que fazer história, mais especificamente, História da Educação, é entender como ocorrem os processos sistemáticos e assistemáticos de transmissão dos conhecimentos produzidos e reproduzidos por estes indivíduos ao longo de sua existência, com todas as contradições que uma dada realidade carrega.

Portanto, registrar e analisar a visão de Educação, que a UEMA tem, implica lançar-se mão das legislações educacionais e documentos oficiais, dos currículos escolares, que traduzem as Políticas Públicas educacionais do Estado do Maranhão, além de fontes secundárias como monografias, teses, periódicos, livros e outros sobre a organização político-social e econômica do Estado.

Em torno dessas ações que envolvem o ensinar e o aprender como eixo central, e que interagem em um número de elementos diversos, por exemplo: valores, objetivos, informações, espaços e tempos e, sobretudo, características individuais e grupos sociais com papéis a serem estabelecidos em torno dessas ações docentes, o tradicional papel do professor, guardião, transmissor e detentor de conhecimentos, já vem sendo substituído pela imagem do facilitador de aprendizagem, como enfatiza Guiomar Namó de Melo (2005) “Construir sentidos com base no conhecimento deverá ser a tarefa mais nobre do educador dessa nova sociedade de informação”. Por outro lado, o aluno, passa de fiel depositário de conhecimento, à condição de sujeito dinâmico da sua própria formação.

O grande avanço tecnológico que tornou possível, e foi possibilitado, pelas mudanças nos processos de trabalho e produção do conhecimento afeta toda a prática social, facultando a construção de novos **mapas culturais**, novos valores e referências, configurando múltiplos padrões de sociedades e de subjetividades e trazendo a exigência do desenvolvimento de novas competências por parte do cidadão-trabalhador,

tendo em vista a emergência constante de novos conhecimentos e a imprevisibilidade de uma colocação futura em posto de trabalho pré-determinados.

O profissional da área de Educação tem sobre si a exigência da produção, construção e socialização de conhecimentos que, segundo a LDB n. 9.394/96, são habilidades e competências que permitem sua inserção no cenário complexo do mundo contemporâneo com a função de participar como docente, pesquisador e gestor do processo de formação de crianças, jovens e adultos na vivência de tais relações. O processo de trabalho docente, como hoje é compreendido, requer um profissional que alie habilidades do fazer pedagógico com outras habilidades referentes ao pensar permanente de sua própria prática, conforme as exigências da lei com foco no perfil do professor, exigido legalmente. Professor, na sociedade contemporânea, é aquele que acrescenta aos conhecimentos básicos para o desenvolvimento da função específica, conhecimentos e habilidades de gestão de seu próprio trabalho.

A UEMA com autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, tem-se proposto, ao longo de sua trajetória, a renovar o conhecimento humano através da pesquisa voltada para atender as necessidades da realidade regional. Busca, também, organizar a atividade de interiorização do Ensino superior, criando os cursos de licenciatura e ajustando-se às condições impostas pelos desenvolvimento científico, técnico, cultural e humano da sociedade, em prol da formação do aluno como pessoa competente, responsável, agente solidário e participativo do processo de transformação dessa sociedade.

Tomando por base de dados da nossa investigação o Centro de Documentação e Informação da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão – CEDIN/SEDUC, apresentaremos, de forma detalhada, a situação educacional no Estado do Maranhão na década de 1990, para compreendermos como se construiu o PROCAD I e II que, posteriormente, deu origem a uma terceira versão ao PQD.

Anterior à LDB (9.394/96), o Ensino público de crianças e adolescentes denominava-se de 1º e 2º Graus, conforme legislação de época (LDB nº. 5.692/76). Nesse período, a Rede de Ensino de 1º Grau no Estado do Maranhão era formada com cerca de 12.000 estabelecimentos, sendo 96% públicos, com aproximadamente 45.000 professores, que

atendiam, no início de 1990, a uma população de mais ou menos 1,2 milhões de alunos, sendo 89% na rede pública e 10,54 % na rede privada.

O ensino de 1º grau era ministrado através das redes de ensino federal, estadual, municipal e particular. Os cursos desse nível de ensino eram oferecidos em dois subsistemas: o convencional, caracterizado pelo ensino presencial, e o não convencional, caracterizado pelo uso da televisão educativa, nessa época sob a responsabilidade da Fundação Roquete Pinto/MEC.¹²

Em 1989, segundo os dados coletados no CEDIN, o sistema educacional maranhense atingiu no ensino de 1º grau uma taxa média de escolarização real de 77,38%, sendo os índices de evasão e reprovação considerados elevados, principalmente no meio rural. Segundo estudiosos da Educação à época o baixo índice indica que um total de 1.167.643 alunos matriculados em 1989, cerca de 45% cursavam a 1ª série do 1º grau, onde a evasão chegava a 52% e apenas 92 em cada grupo de mil alunos atingiam a 8ª série, enquanto os outros 90% engrossavam as estatísticas de abandono e repetência nas escolas da rede pública.

A situação dos quadros docentes, atuando no sistema educacional maranhense do nível de 1º grau, reflete problemas mais de ordem qualitativa do que quantitativa, pois dos 45.265 professores que exerciam o magistério naquele nível de ensino, 20.105 não apresentavam a habilitação mínima exigida legalmente, onde 11.239 apresentavam escolaridade de 1º grau incompleta; 7.298 possuíam o 1º grau completo; 1.449 eram portadores de cursos de 2º grau fora da área do magistério e 119 apresentavam-se com estudos a nível de 3º grau, sem licenciaturas.

Percebemos por esses dados a grande lacuna existente a formação dos docentes de 1º grau e, confrontando-se com os dados de evasão e repetência de alunos do mesmo nível, podemos inferir que uma variável tem relação direta com a outra, ou seja: professores sem qualificação adequada não serão capazes de desenvolver um ensino de qualidade e, conseqüentemente, os alunos não aprenderão.

¹² Fundação Roquete Pinto é uma fundação do Governo Federal – é um meio de comunicação da Secretaria de Comunicação Social, caracterizado como um instrumento de prestação de serviços à comunidade, voltado para Educação e cultura. (Consultado em: http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/cime/CE05/CE05_011.html).

No que diz respeito ao 2º Grau, a realidade não se apresentava tão diferenciada. Tomando a rede de ensino oficial como exemplo, existia no 2º Grau 1.324 professores com curso de formação para o magistério incompleto; 21.811 com o magistério completo; 1.031 com outros cursos de 2º grau completo; 346 com cursos de licenciaturas incompletos 1.256 com cursos de licenciatura completos e 145 com cursos de 3º sem licenciaturas. Esse nível de ensino contava com 300 estabelecimentos de ensino. 50 eram da rede pública, com 6.095 professores.

Os dados fornecidos pelo CEDIN informam que o atendimento escolar era feito a 73.425 alunos, sendo 47,69% da rede particular; 35,16% da rede estadual; 13,53% da rede municipal e 3,62% da rede federal, demonstrando que a preponderância do ensino de 2º grau era da iniciativa privada.

Outro dado importante é que o ensino de 2º grau é oferecido prioritariamente ao meio urbano, haja vista que a grande concentração de matrículas está na capital e em alguns municípios em desenvolvimento e próximo a capital, contribuindo para o quadro alarmante de analfabetismo e subemprego no Estado, notadamente na população de baixa renda do meio rural. Outrossim, outra variável que merece atenção é o déficit de atendimento à população em idade escolar entre 15 a 19 anos de idade no Estado do Maranhão além de outros problemas inerentes à rotina da escola, tais como a insuficiência de laboratórios e materiais necessários ao ensino das ciências, a escassez de pessoal técnico-administrativo qualificado para dar suporte didático-pedagógico ao processo ensino-aprendizagem etc.

Quanto ao ensino de 3º grau, o sistema educacional maranhense possuía em 1990 duas instituições públicas: a UEMA e a Universidade Federal do Maranhão, que congregavam, até 1991, 1.400 professores e mais ou menos 10.000 alunos nos cursos de graduação, em sua grande maioria Bacharelados. Contava ainda com o antigo Centro Federal de Ensino Tecnológico – CEFET, hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA e uma instituição particular de ensino superior, o Centro Universitário do Maranhão – UNICEUMA.

O quadro educacional maranhense, acima caracterizado, reflete as contradições geradas no atual estágio de desenvolvimento vivido no Estado, valendo destacar, na Economia, o desequilíbrio entre o setor primário, fundamentado em práticas agropecuárias ainda

bastante rudimentares àquela época, um crescimento industrializado marcado pela implementação de grandes projetos em áreas extensas do Estado do Maranhão e um inchaço nos setores públicos, onde o Governo assumiu a condição de gerador e provedor de bens e serviços.

Como consequência, tem-se verificado um acentuado êxodo rural e um crescimento demográfico explosivo, principalmente na capital do Estado – São Luís, repercutindo o fenômeno num alto índice de analfabetismo e empobrecimento, somando-se a evasão escolar, professores despreparados para o exercício, a docência e alunos desmotivados. Esta falta de qualificação profissional dos educadores responde, em parte, pelo fracasso da Educação e pelo mau gerenciamento dos recursos investidos no setor educacional.

Destarte, a capacitação¹³ de recursos humanos surge como a forma mais efetiva para romper esse círculo vicioso de analfabetismo, pobreza e subemprego. Somente através da Educação de qualidade será possível encontrar soluções para o IDH tão baixos como os que se encontravam nesse período no Estado do Maranhão, claro que com cuidados proporcionalmente pensados nos aspectos estruturais e infraestruturais que culminaram com uma nova era no tocante à geração de rendas e melhoria do padrão de vida da população em geral. Ademais, é nessa perspectiva que a UEMA, ciente das necessidades de uma efetiva política de recursos humanos voltada para os diversos segmentos do sistema educacional formal do Estado do Maranhão, elaborou o PROCAD, que se propôs implementar um processo de Educação permanente, com os cursos de graduação com licenciatura plena nas diversas áreas do conhecimento, objetivando melhorar diretamente a qualidade do professor que está no exercício de suas funções na sala de aula e indiretamente a criança e o jovem em formação.

A visão do homem como sujeito do desenvolvimento, a preocupação com o desenvolvimento das competências e habilidades pessoais e a satisfação das necessidades e aspirações individuais são as motivações que levaram UEMA a conceber o PROCAD, onde uma das maiores preocupações dos gestores foi alcançar a melhoria

¹³São consideradas ações de capacitação, aquelas que contemplam tanto a aquisição de novas habilidades e conhecimentos, quanto o desenvolvimento de características comportamentais que contribuam na preparação do servidor público para torná-lo agente e facilitador na prestação de serviços à sociedade e no aprimoramento dos processos (Consultado em: http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=125&Itemid=192).

de qualidade da população escolarizada do Estado do Maranhão, reduzindo assim os descompassos regionais e estaduais, através da Educação.

i Objetivo geral

Quando da construção do Projeto Político Pedagógico do PROCAD/UEMA, foi definido por consenso democrático e participativo que esse programa de capacitação propusesse como **Objetivo Geral** estabelecer e implementar uma política de desenvolvimento de recursos humanos voltada para os docentes do Sistema Educacional do Maranhão, que considerasse de forma sistêmica, as necessidades **de treinamento e capacitação** do pessoal nas áreas de conteúdos específicos do ensino básico.

ii Objetivos específicos

No tocante aos **Objetivos Específicos** ficou definido por consenso colegiado:

- a) Implantar Cursos de Licenciaturas Plenas nos Campi da UEMA, em regime de funcionamento regular/parcelado intensivo;
- b) Graduar os professores do sistema de ensino oficial, através de Cursos de Licenciatura Plena;
- c) Graduar os professores da rede pública para ministrarem as disciplinas profissionalizantes de 1º Grau, através da oferta de Curso Emergencial de Licenciatura Plena para Graduação de Professores da Parte Especial do Currículo de Ensino do 2º Grau – denominado de Esquema I;
- d) Reciclar os professores do ensino de 1º Grau da Rede Estadual e Municipal em conteúdos e metodologias da 1ª a 8ª séries com ênfase nas séries iniciais;
- e) Capacitar o pessoal docente da rede oficial de ensino na área de alfabetização, na perspectiva da pré-escola e do atendimento de jovens e adultos – EJA;
- f) Treinar os professores leigos da zona rural da rede municipal de ensino, considerando os conteúdos básicos específicos e suas respectivas metodologias, em função das peculiaridades de cada contexto;

- g) Oferecer cursos e treinamentos aos professores dos Cursos de Formação para Magistério da rede pública, buscando-lhes a revitalização de suas práticas profissionais;
- h) Realizar levantamento dos dados do Sistema de Ensino Oficial, no escopo de definir-se anualmente as necessidades e interesses do pessoal docente para o estabelecimento da programação;
- i) Estabelecer mecanismos de avaliação das ações desenvolvidas, bem como do desempenho dos docentes em treinamento, com vistas a levantar indicadores que propiciem a realimentação do programa.

Nesse mesmo documento, Projeto Político Pedagógico – PPP, estão definidas duas diretrizes e suas respectivas estratégias, com o intuito de viabilizar em tempo *record* a implementação do programa, conforme dados a seguir:

Diretriz 1 – Adotar ações que concorram para um progressivo aumento do número de docentes habilitados do Sistema Oficial de Educação, através do PROCAD, com consequente elevação do nível de qualidade do ensino da rede pública.

Estratégias:

1. Incentivar a participação dos docentes nos treinamentos oferecidos pelo PROCAD, mediante uma eficiente divulgação das atividades propostas e períodos de realização;
2. Assegurar o engajamento dos docentes nas atividades programadas através das estratégias adequadas junto aos responsáveis pelos setores;
3. Estimular e solicitar aos órgãos responsáveis pelo Sistema de Ensino Oficial sugestões de propostas de treinamentos fundamentados nas necessidades detectadas;
4. Assegurar a concessão de Bolsas de Estudo para cobrir as despesas de deslocamento dos alunos para o local de funcionamento dos Cursos;
5. Oferecer bibliografia básica de apoio aos cursos ministrados.

Diretriz 2 – Avaliar sistemática e continuamente os resultados do PROCAD.

Estratégias:

1. Aprimorar os mecanismos de participação do Sistema Educacional Maranhense na implantação do PROCAD.
2. Desenvolver uma atividade permanente de discussão da capacitação docente, envolvendo os dirigentes da Rede de Ensino Público, da UEMA, e dos demais setores envolvidos no Programa.
3. Aprimorar o sistema de acompanhamento dos docentes em treinamentos e dos egressos.

Metodologia

- a) Implantação nos campus de São Luís de 05 Cursos de Licenciatura Plena, em regime de funcionamento regular e parcelado/intensivo, nas áreas de Pedagogia, Letras, História, Geografia e Ciências, este último com Habilitação em Matemática, Física, Química e Biologia;
- b) Implantação nos campus de Bacabal de 01 Curso de Licenciatura Plena, em regime de funcionamento parcelado/intensivo, na área de Ciências com Habilitação em Matemática, Física, Química e Biologia;
- c) Implantação nos campus de Caxias e Imperatriz de 04 Cursos de Licenciatura Plena, em regime de funcionamento parcelado/intensivo, na área de Letras e Ciências esta última com Habilitação em Matemática, Física, Química e Biologia;
- d) Graduação, no período de 1993/1999, de 7.290 professores da Rede Oficial de Ensino do Estado do Maranhão na área de abrangência do Campus de São Luís, Bacabal, Caxias e Imperatriz, nos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, Letras, História, Geografia e Ciências, esta última com Habilitação em Matemática, Física, Química e Biologia;
- e) Graduação, no período de 1993/1999, de 840 docentes da Rede Estadual e Municipal, através da oferta de Cursos Emergenciais de Licenciatura Plena para

Graduação de Professores da Parte Especial do Currículo de 2º Grau (Esquema I);

- f) Reciclagem, no período de 1993/1999 de 10.143 professores de Ensino de 1º da Rede Oficial em conteúdos Básicos e Metodologias específicas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências;
- g) Capacitação no período de 1993/1999, de 1.545 docentes da Rede Pública de Ensino na área de Alfabetização;
- h) Reciclagem, no período de 1993/1999, de 840 professores leigos da zona rural da rede municipal de ensino de área de abrangência dos Campi da UEMA, em conteúdos básicos e específicos, considerando-se as peculiaridades de cada contexto;
- i) Aperfeiçoamento, no período de 1993/1999, de 650 professores do Curso de Formação para Magistério do Sistema de Ensino Oficial, em Fundamentos da Educação, Didática e Conteúdos e Metodologias de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais.

No que diz respeito aos recursos financeiros necessários para o desenvolvimento das metas do PROCAD, os mesmos foram oriundos do Ministério de Educação, da UEMA e da Secretaria de Estado de Educação do Maranhão.

iii Sistema de acompanhamento e avaliação do PROCAD

O processo de avaliação do PROCAD foi desenvolvido através de uma equipe de supervisores e pedagogos, de forma contínua e sistemática, durante todo o processo, utilizando-se variáveis como mensuração, análise e retroalimentação dos objetivos propostos; identificando-se os entraves, as lacunas e corrigindo-se as distorções no sentido de garantir a mais possível fidelidade ao projeto original. Através de instrumentos como questionários abertos e dirigidos, entrevistas livres e observação participante, foi possível partir das necessidades reais do programa e redimensioná-lo a partir de ações reais e vividas.

O PROCAD garantiu sua continuidade até 1999. Naquela ocasião já bastante diferenciado da sua versão original, destinava-se somente ao atendimento da capacitação de docentes da rede pública estadual, municipal e inclusive da rede privada.

Como resultado de avaliações sistemáticas sobre o desempenho das ações do PROCAD até 1999, algumas alterações estruturais se fizeram necessárias, a saber, reformulação das estruturas curriculares dos cursos com a indispensável adequação à LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação, além de Resoluções e Portarias que regulamentaram a formação continuada dos profissionais da Educação em serviço; inserção de Novos Cursos e novas Habilitações, além de aumento da oferta do Programa em todo o Estado via criação de polos com sede nos municípios circunvizinhos, contando com a participação significativa das Prefeituras Municipais e Associações Profissionais.

Atendendo à nova dinâmica imposta em seu planejamento para 2003, o PQD encontrou justificativa para sua implantação nas atuais demandas das redes pública e privada pautado na experiência bem sucedida do PROCAD.

A referida política de qualificação de docentes integra-se às demais Políticas Públicas desenvolvidas pelo Estado do Maranhão e Estados circunvizinhos circunscrevem-se basicamente na implementação de Cursos de Licenciatura Plena, que são ministrados modularmente nos períodos de férias, destinados a professores que não possuem a necessária qualificação acadêmica exigida para sua atuação docente nos vários níveis das diversas redes de ensino.

Neste momento, a UEMA pretende ampliar o seu raio de ação, objetivando estender esse atendimento aos jovens, adultos e crianças que ainda não tenham tido oportunidade de ser alfabetizados. Embora contemplados indiretamente com a presença de um docente em sua sala de aula, licenciado ou em processo de graduação, ainda necessitam de um reforço escolar.

A UEMA, ao optar pela implementação de suas ações mediante um rigoroso planejamento, pretende enfrentar essas novas questões, determinantes para a instituição universitária, de uma maneira nova, abandonando no debate a retórica da dualidade inconciliável do antagonismo, que só imobiliza a ação universitária e favorece a imposição de modelos, e colocar o problema onde ele se situa, que, no caso da

instituição pública de Ensino Superior, é na definição clara de qual sua função estratégica no Brasil de hoje, uma Universidade que tenha o Brasil como problema e a Educação com mais qualidade como solução.

iv Resultados do PROCAD

A capacitação de Recursos Humanos surgiu nos anos 1960, no Brasil, como uma forma de investimento e rentabilidade em todos os campos profissionais; na esfera educacional, a preparação de mão-de-obra foi gestada para romper com o despreparo dos profissionais da Educação, pois o crescimento econômico e o desenvolvimento da sociedade estão relacionados com qualidade e qualificação da força-de-trabalho. Ao Estado cabe melhorar a qualidade de seus Recursos Humanos, através de investimentos nos campos específicos, nesse caso, na Educação.

2.2 O Programa de Qualificação de Docentes – PQD

“Qualquer coisa é um caminho entre milhares de caminhos. Por isso deve ter presente que um caminho é só um caminho. Se sentes que não devias segui-lo, não debes seguir sob nenhuma condição. Para chegar a esse caminho, debes ter uma vida disciplinada. Só então saberás que um caminho nada mais é que um caminho, e não há afronta, nem para ti nem para outros, desistir de segui-lo, se é isso que teu coração ti diz”. (Don Juan – Carlos Castañeda, 1980)

Don Juan é um índio mexicano, personagem central do livro “A Erva do Diabo”, de Carlos Castañeda. A fala de Don Juan, em epígrafe, enuncia a problemática da multiplicidade de opções possíveis de ação sobre a própria realidade. O caminho escolhido é um indicador importante do tipo de participação que se inscreve ou se deixa de inscrever na realidade, enquanto ator social dessa mesma realidade.

O caminho da Educação do povo brasileiro está representado nas pesquisas nacionais quando mostram, através de dados estatísticos publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que o Maranhão, apesar dos esforços envidados pelas autoridades locais constituídas, ainda encontra-se entre os Estados da Federação que possuem maior número de analfabetos nas diversas faixas etárias. Ademais, o caminho da Universidade Brasileira, na conjuntura histórica de nossa realidade social, econômica, política e cultural, começa por expressar o caráter filosófico-político de sua

relação com o processo social. Os anos de autoritarismo, vividos em tempos de ditadura, infiltraram violência e conformismo nas Universidades, deprimindo o repertório de opções de ação educativa, pela redução de caminhos e trajetos percorridos em busca de suas potencialidades ao longo da trajetória educacional.

Em nível de Brasil muito se tem trabalhado para imunizar a população desse mal, que ao longo dos anos vem dizimando a população; esta, por não saber ler e escrever, marginaliza-se e assim permanece sem sequer exercer sua cidadania, tornando-se, conseqüentemente, um excluído da sociedade.

O caminho da fala de Don Juan é um símbolo. E um símbolo, como nos ensina Mírcea Eliade (2000), “revela várias zonas do real”. Propomo-nos uma breve leitura de um dos caminhos percorridos por uma universidade maranhense (UEMA), como começo de conversa.

A UEMA, na tradição consagrada de Ensino, Pesquisa e Extensão, não poderia contentar-se em administrar essa forma de trabalho, sem avaliar a base de indicadores qualitativos e quantitativos, a qualidade de ensino dos professores e alunos da sociedade maranhense, para romper o caminho do conformismo, estimulando e orientando ações de compromisso com projetos pedagógicos, em sintonia com a atualidade, com as mais avançadas tendências do nosso tempo.

Para contribuir na mudança desses dados alarmantes, a UEMA está inserida nas Políticas de ações sociais e educacionais, através dos projetos abaixo relacionados, onde atua de forma individual ou fazendo parcerias com instâncias federais e organizações não governamentais que contemplem também a Educação dos jovens e adultos, a partir de 14 anos, tais como:

- a) Letrações Uemianas;
- b) Reforço Nota 10;
- c) Vestibular da Cidadania;
- d) Alfabetização Solidária;
- e) Pronera I e II;

f) PQD.

As reflexões sobre o cenário educacional maranhense indicam inúmeros fatores como determinantes da produção dos indicadores apresentados, destacando-se, entre outros, a insuficiente qualificação profissional do quadro docente que atua nas escolas da Educação básica.

A partir dessa realidade, a UEMA tem agido apoiada pelas decisões da LDB nº. 9394/96 e a Declaração denominada **Marco de Ação de Dacar**, aprovada no Senegal pela Cúpula Mundial de Educação em abril de 2000, a qual orienta que

(...) toda criança, jovem e adulto tem direito humano de se beneficiar de uma Educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que nele inclua o aprender a aprender, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser.

A UEMA dá continuidade à formação de professores para atuarem na Educação Básica no Estado do Maranhão, ensejando uma Educação que se objetiva a captação de talentos e o potencial de cada pessoa, desenvolvendo a personalidade dos alunos, para que possam melhorar suas vidas e transformar sua sociedade, pretendendo assegurar que as necessidades de aprendizagem de todas as crianças, dos jovens e adultos, sejam atingidas pelo equitativo à aprendizagem adequada, à habilidade para a vida e a programas de formação para a cidadania.

As transformações tecnológicas e científicas ocorridas no final do século têm interferido nas esferas da vida social, afetando, também, a escola e o exercício profissional da docência, ao mesmo tempo em que impuseram novos desafios, requerendo das instituições de ensino mudanças consideráveis na condução do processo educativo.

Um novo perfil profissional passou a ser inquirido pelo mercado de trabalho, exigindo-se cada vez mais do cidadão a compreensão da realidade competitiva, visando integrar-se de forma competente, consciente e crítica para que, a partir do saber construído, possa interagir cientificamente na compreensão do dinamismo da sociedade atual. Diante dos desafios apresentados pela sociedade contemporânea, o Ensino Superior é visto como um dos motores do desenvolvimento econômico, uma vez que o mundo atual prioriza os recursos e exigem cada vez mais profissionais competentes e habilidosos para atuar frente às inovações científicas e tecnológicas.

É tarefa das Instituições do Ensino Superior, enquanto agências formadoras de profissionais da Educação, contribuir significativamente para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas, considerando-se as mudanças promovidas pela legislação (LDB) quando a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio passaram a integrar a Educação Básica tornando a Universidade comprometida com a construção e reconstrução das instituições sociais se propondo a formar um homem cômico de seus direitos e deveres, capaz de intervir de forma dinâmica e competente, movida por princípios éticos e políticos numa sociedade em transformação.

A seguir, para efeito de análise, apresentamos os organogramas da Educação Básica e Superior no Brasil, normatizados pela LDB n. 9.394/96.

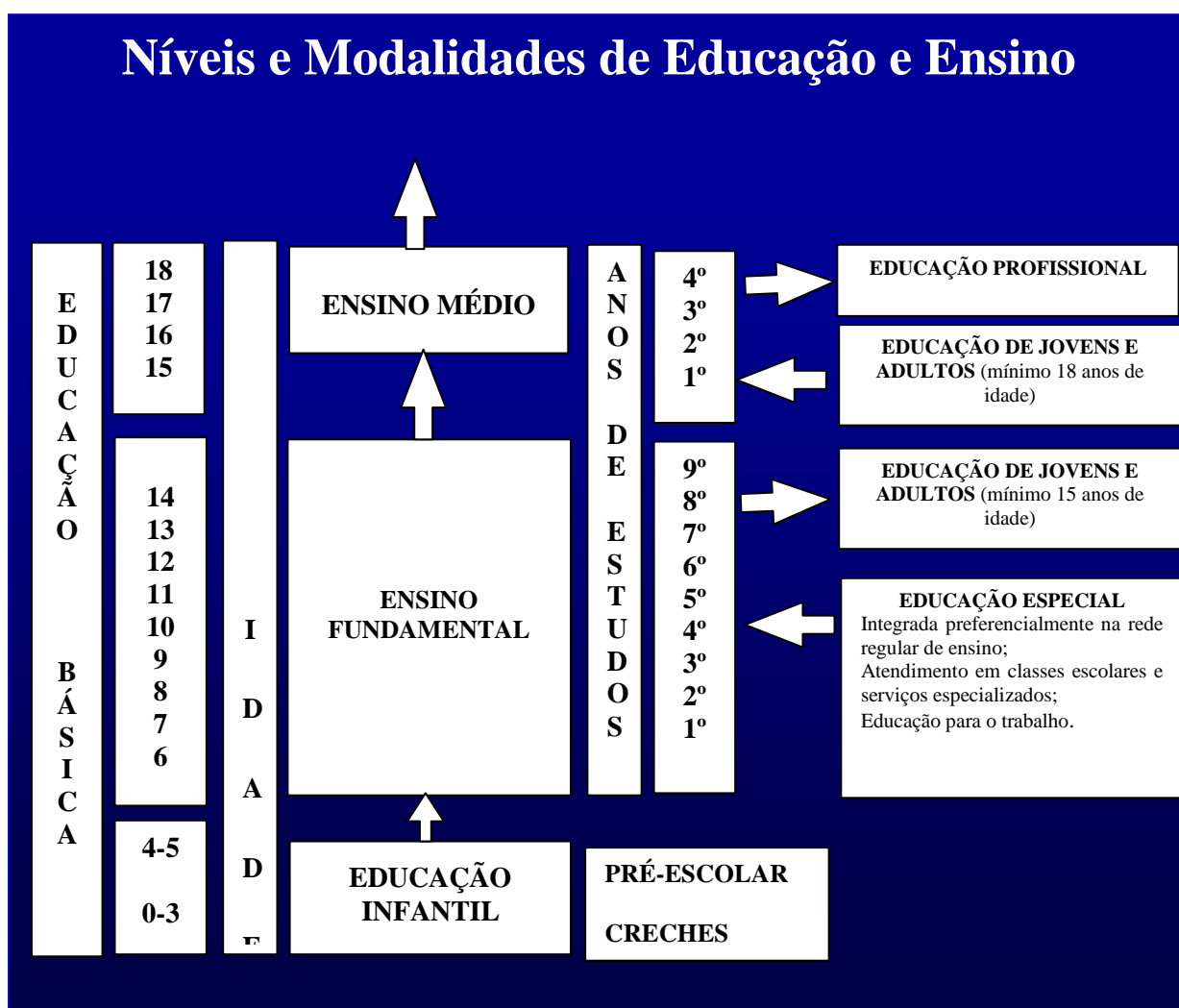


Figura 3 – Organograma da Educação Básica no Brasil – 1996.

Fonte: Brasil/MEC, 1996

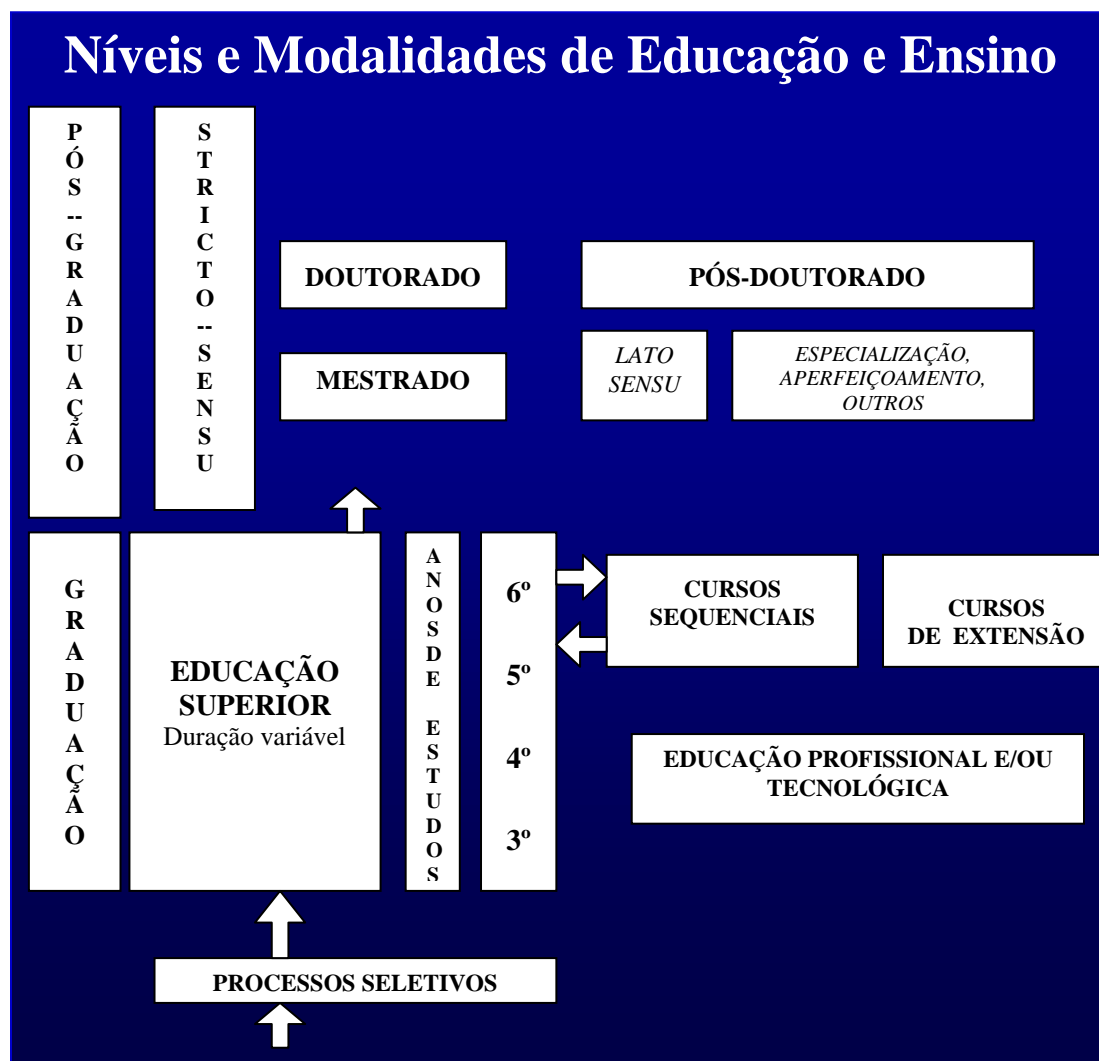


Figura 4 – Organograma da Educação Superior no Brasil – 1996.
Fonte: Brasil/MEC, 1996.

As ações do PQD até então se circunscrevem basicamente na implementação de Cursos de Licenciatura Plena que são ministrados modularmente nos períodos de férias dos professores-alunos e destinam-se, em princípio, a docentes que não possuem a necessária formação acadêmica para a atuação escolar nos mais diversos níveis e modalidades do sistema de ensino. A referida política integra-se nas demais Políticas Públicas desenvolvidas por Estados e municípios, visando alterar positivamente os seus indicadores educacionais e, conseqüentemente, o seu IDH.

Na UEMA, os projetos acadêmicos têm visado romper o reprodutivismo do ensino, possibilitando a formação do professor, através do exercício da recusa ao caminho do conformismo, estimulando e orientando sua ação no sentido de um novo caminho para

equacionar velhos problemas, de superar contradições de dependência, no sentido de enfrentamento firme e generoso da questão da exclusão educacional, da falta de oportunidade, da baixa qualidade de ensino, da remuneração que não contempla a importância que o docente representa no contexto educacional, todas destacando a escolaridade como fator de clivagem, destacando sua positividade como direito social.

Dessa forma, a UEMA, pretendendo dar continuidade aos seus programas sociais e educacionais, propõe uma ruptura epistemológica, na medida em que desloca o foco do ensinar para aprendê-lo, do cotidiano da prática pedagógica dos professores-alunos em sala de aula para oferecer um curso de formação de professores, transformado numa formação de quem ensina e de quem aprende através dos projetos já existentes e das lacunas já detectadas, onde esse professor-aluno possa, em forma de parceria, contemplada pela gratuidade, exercer sua responsabilidade social na alfabetização de jovens e adultos, no reforço escolar e na capacitação de recursos humanos, necessários para a melhoria da sociedade maranhense.

Nossa Instituição tem sido comprometida com desenvolvimento do Estado do Maranhão, articulada com o novo paradigma apresentado pelas Diretrizes Curriculares para a Formação do Licenciado em Educação para atuar na Educação Básica e com o padrão de qualidade que assegure um desenvolvimento econômico-social, implantando esse Programa que mais uma vez trará a marca dessa Universidade – **Mais Educação com mais Qualidade.**

Atualmente, o acesso ao conhecimento jamais esteve tão disponível nas redes e sistemas de ensino que circulam entre milhões de usuários com a nova mercadoria social e econômica – o conhecimento. Apesar de um ambiente repleto de perspectivas animadoras, esse quadro tem propiciado o surgimento de estruturas sociais divididas, onde percebemos novas formas de exclusão, dentre elas, o próprio acesso à Educação.

Desta feita, o aprofundamento das desigualdades entre as economias desenvolvidas e as demais tende a agravar-se, gerando grandes contingentes de excluídos (Castells, 2000). Esta situação, a qual tem sido referida às diferenças que se estabelecem entre diversas regiões do globo, nações e etnias, poderá adotar contornos parecidos no âmbito interno dos países, como em certa medida poderá aplicar-se no Brasil, que vivencia, de uma só vez, peculiaridades de um avanço econômico, assim como de contextos de baixo nível

de desenvolvimento econômico. Essa tendência faz-se sentir no âmbito educacional, manifestando-se de forma concreta no campo da formação de professores.

O Brasil, reconhecido entre as dez maiores economias do mundo, segue sendo, sob muitos aspectos, um país de contrastes, onde saltam aos olhos as desigualdades entre ricos e pobres, gerando-se um ambiente social complexo e desafiante. No que diz respeito a Educação, por exemplo, o país ainda tem 13,8% de analfabetos na população de 15 anos de idade ou mais (1999), enquanto que em outros países latino-americanos praticamente já superaram este problema, como é o caso da Argentina, do Chile e do Uruguai. Embora com um Produto Interno Bruto – PIB, semelhante ao do Canadá, nosso país apresenta alguns indicadores semelhantes aos daqueles mais pobres da região, como é o caso da Bolívia, que tem a maior taxa de analfabetismo e o menor IDH.

Os desafios gerados pelas mudanças antes referidas têm trazido um novo ponto de vista a esse respeito e sob tais circunstâncias, ainda nem sempre de forma articulada, esse tema passou a constituir preocupação das políticas públicas dos Estados do Brasil, em especial do Maranhão, onde no contexto educacional, a UEMA tem-se constituído um *locus* dos debates sobre Educação e Formação de professores, seja a partir do reconhecimento de sua importância por parte do Estado, seja pelo interesse que tem despertado no âmbito da sociedade civil organizada.

O debate sobre a formação de professores tem estado presente ao longo da História da Educação brasileira, desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), LDB (9.394/96) ao Plano Nacional de Educação (2000), a formação de professores se constitui como objeto central das Políticas Públicas em Educação.

Se os dados do Censo de 2000 apontam que 47,3% dos professores do ensino fundamental têm nível superior, 52,7 % ainda precisam atingir esse patamar de formação e é aí que a UEMA se insere, demandando esforços nos termos de regime de colaboração e parcerias de todas as esferas do Poder Público e Privado. Para tal desiderato, utiliza recursos dos mais diversos, têm desenvolvido estratégias diversas no enfrentamento da questão, realizado pesquisas e balanços paralelamente ao desenvolvimento dos programas voltados para momentos como esse, propor novas metodologias para dar continuidade aos programas de formação de professores.

Consciente de que a verdadeira escola é aquela que, mesmo em face às maiores adversidades, não permite que sua preciosa clientela se sinta desestimulada e encontre, nesses obstáculos, estímulos para seguir em frente, a UEMA sempre adentrou os caminhos da Educação que vão além dos cursos de graduação. Agora se lança em mais uma empreitada que visa a formação terceirizada, ou seja: enquanto contribui para a formação dos quadros docentes do Estado do Maranhão, esses quadros de professores contribuíram com sua experiência no reforço escolar das crianças de 07 a 14 anos, contribuindo para diminuir a repetência e a evasão e possibilitando sua inclusão social; poderão também dar sua contribuição na alfabetização de jovens e adultos e na capacitação de profissionais através de novas abordagens permitindo uma capacitação dinâmica que levará à certificação de um trabalho de qualidade.

Como já foi detectado, o baixo nível da Educação maranhense é mais acentuado nas regiões do interior do Estado e é justamente nessas localidades que o Programa acentuou suas atividades, fazendo com que discentes e docentes sejam agentes modificadores da realidade local.

Daí a relevância desse Programa, para que possamos construir alternativas, apresentar propostas de formação e profissionalização de professores, com vista a que tenham acesso não apenas ao diploma, mas ao domínio do conhecimento científico e prático da realidade em seu entorno, numa perspectiva crítica, criativa, participativa e digna.

i Contexto socioeconômico do PQD

No atual contexto de globalização das relações econômicas, políticas, culturais, de acelerada mudança da base tecnológica e do processo produtivo, aponta-se a Educação como o cerne do desenvolvimento humano e da vivência do homem em sociedade contribuindo não só para o desenvolvimento econômico dessa sociedade, principalmente para uma melhor qualidade de vida.

Para identificar, interpretar e compreender os problemas e as causas dos baixos índices de rendimento escolar no sistema educacional necessário se faz uma análise do contexto em que as escolas se têm inserido e as condições dos segmentos sociais envolvidos.

Segundo dados da Gerência de Desenvolvimento Humano (2000), na rede estadual de ensino, 89% dos professores de 1ª a 4ª série e 81% do ensino médio têm habilitação

para o exercício de suas funções docente. Entretanto, apenas 31,4% são habilitados para o ensino fundamental de 5ª a 8ª série.

Já na rede municipal de ensino, de acordo com a Gerência supracitada, 84,8% dos professores possuem habilitação para o ensino fundamental de 1ª a 4ª série, enquanto 84,3% não possuem habilitação para o ensino de 5ª a 8ª série. Para responder a esses desafios, a Educação e a Escola em particular precisam mudar as suas concepções e práticas, o que pressupõe transformações nos processos e conteúdos de ensino-aprendizagem, na organização escolar e, principalmente, nas atitudes de seus agentes.

Assim, torna-se plenamente justificável a preocupação da UEMA em manter programas educacionais que possam reverter esses indicadores e, acima de tudo, esteja comprometida com o ensino de qualidade que atenda às necessidades sociais e econômicas de sua clientela.

Nesse contexto, o Programa proposto está articulado tanto com os novos paradigmas da Educação Brasileira quanto com o padrão de qualidade que deverão existir nos cursos de licenciatura, pois não só repensa ele o seu modelo curricular de formação de professores para atuarem na Educação Básica como a forma de ingresso, a permanência dos professores-alunos no PQD e os resultados alcançados através de sua atuação docente, nos e na capacitação de recursos humanos. Outrossim, consciente de nossas responsabilidades na implementação das Políticas Públicas do Estado, é que este Programa se corporifica, trata-se de uma proposta que visa minimizar o impacto econômico sentido pelos professores-alunos do PQD, quando ciosos de uma formação de qualidade buscam na UEMA a possibilidade de alcançarem a formação acadêmica exigida pela legislação brasileira, em parcerias de forma auto-sustentável.

Constata-se que à Educação não cabe, simplesmente, transmitir o patrimônio cultural às novas gerações, mas também, e fundamentalmente, modernizar e promover o desenvolvimento econômico e social. Trata-se de um grande desafio, que premeia o repensar da formação de professores, da escola onde os mesmos atuam em todos os seus níveis, bem como repensar a natureza, os tipos de fontes e fundamentos epistemológicos que nela continuamente se constroem e, ainda, o repensar dos mecanismos de formação dos seus agentes formadores.

Dessa maneira, e a partir da compreensão do papel contraditório que a Educação exerce, isto é, reprodução e transformação da realidade existente, reconfigura-se através do Programa o processo de qualificação de professores configurado no papel da Educação, da escola e dos profissionais que nela atuam.

À semelhança do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a qualificação de docentes desenvolvida nas Universidades públicas e privadas, no sistema presencial e regular semestral é também inadequada. De um total de 10.814 funções docentes com exercício no ensino médio 3.068 não são habilitadas, sendo 40,5% atuando na rede particular, 40,0 % na rede estadual, 15,3% na rede municipal e 4,2% na federal. (Brasil/INEP, 1998).

Dados do SAEB/2001, relativos aos alunos da 3ª série do ensino médio também mostram que, de forma geral, pouco dos conteúdos ministrados e habilidades propostas no currículo estão sendo apreendidos de forma satisfatória. Nas avaliações de Matemática e Língua Portuguesa, por exemplo, a proficiência média dos alunos é considerada pelo SAEB como crítica. Importa acrescentar que a taxa de distorção idade/série no ensino médio encontra-se num patamar de 73,8 % ocasionada, sobretudo, pela expansão da matrícula e o conseqüente ingresso de alunos acima da faixa etária dessa etapa de ensino, em razão das expressivas taxas de repetência do ensino fundamental, além do retorno à escola de adultos em busca de uma melhor escolaridade para atender as exigências do mercado de trabalho.

Diante desses indicadores torna-se imperativo a implementação de legítimas Políticas Públicas e estratégias de ação que visem a melhoria do processo ensino-aprendizagem de professores e alunos. O desiderato é viabilizar a conseqüente correção do fluxo escolar assegurando condições adequadas de ensino-aprendizagem a essa demanda crescente e o incremento da produtividade do sistema escola.

Conforme afirma Asbahr (2005, p.59), “a significação social da atividade pedagógica do professor é justamente proporcionar condições para que os alunos aprendam, ou melhor, engajem-se em atividades de aprendizagem”. Portanto, no caso do Programa, além de garantir-se a apropriação do conhecimento pelo aluno do PQD de forma planejada, outro elemento da significação social da atividade pedagógica está posto em prática: a formação da postura humanizadora, crítica e criativa do professor-aluno na ambiência

das salas de aula das crianças da Educação básica, possibilitando que esse aluno também possa ter acesso ao conhecimento dos processos de ensino e à participação consciente de sua própria aprendizagem, por meio da parceria desse programa que a UEMA se propôs desenvolver.

Por fim, quando se expressa a Educação como condição indispensável para formação humana, tornar-se-á fundamental lutar para que ocorram condições objetivas para a melhoria do ensino-aprendizagem em todos os níveis de escolarização, pois tratar a escolarização, separadamente, significa prosseguir com as políticas na busca de acesso ao conhecimento sistematizado. A referida política integra-se às demais Políticas Públicas desenvolvidas por Estados e municípios brasileiros, visando alterar positivamente os indicadores educacionais e, conseqüentemente, o seu IDH.

As ações do PQD circunscrevem-se basicamente na implementação dos Cursos de Licenciatura Plena ministrados na modalidade presencial e modular, nos períodos de férias dos docentes que atuam na rede Pública estadual, municipal e privada e que não possuem a necessária formação acadêmica para sua atuação docente nos diversos níveis de ensino da Educação Básica, como preceitua a LDB 9.394/96.

O PQD, significa, para a UEMA, mais um avanço no cumprimento de sua função social, em conjugação com Governo do Estado, Municípios e Instituições Privadas, visando contribuir para solucionar problemas educacionais no Maranhão. É por conta dessa avaliação permanente que percebemos a necessidade de dar continuidade ao programa nessa nova versão, pois em 2002 ainda detectamos um cenário deficitário na Educação maranhense com dados preocupantes de desempenho no Ensino Fundamental, de um total de 1.609.858 alunos matriculados nesse ano verificaram-se as seguintes taxas de desempenho, a saber:

- a) Reprovação: 12%, correspondente a 202.842 alunos;
- b) Abandono: 10,3, correspondente a 165.815 alunos;
- c) Distorção idade x série: 56,2%, correspondente a 904.740 alunos;
- d) Produtividade: 16%, correspondente a uma conclusão do Ensino Fundamental de apenas 16 estudantes de cada grupo de 100.

Esta situação se agravou com os resultados apresentados pelo Estado do Maranhão nas últimas avaliações realizadas pelo SAEB do MEC (2000/2001) e com a avaliação realizada pela Secretaria de Estado da Educação – SEEDUC, nas quais se constatou que 22% dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental da rede pública do Maranhão se encontram abaixo do nível 1 e 5, e ainda 28% entram-se no nível 1. Conclui-se, portanto, que 60% dos alunos situam-se no nível 1 ou abaixo deste, fato que demonstra a necessidade urgente de intervenções planejadas nos sistemas de ensino deste Estado.

As reflexões sobre o cenário educacional maranhense expressam inúmeros fatores como determinantes da produção de indicadores apresentados, destacando-se, dentre outros, a insuficiente qualificação profissional do quadro docente que atua nas escolas da Educação Básica, quando verificamos que 89,4% dos professores de 1ª a 4ª série possuem apenas o nível médio, o que certamente não atende as exigências da legislação nacional que é a exigência do nível de formação superior.

No que se refere aos professores de 5ª a 8ª série da rede municipal, constata-se que 84,3% não possuem a formação de nível superior que lhes é exigida por lei, encontrando-se aí a necessidade de qualificação profissional e de expansão do PQD. Estes dados contribuem para a justificativa da revitalização do programa em 2002. Assim sendo, tendo como objetivo geral contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica, mediante a qualificação de docentes que atuam nas diversas redes de ensino do Estado do Maranhão e estados circunvizinhos e como objetivos específicos:

- a) Qualificar docentes das redes públicas e particulares de ensino, visando atender à demanda de pessoal com formação adequada para os níveis do Ensino Fundamental e Médio;
- b) Promover cursos de Licenciatura Plena, mediante a celebração de convênios com órgãos estaduais, municipais e particulares, incluindo-se organizações da sociedade civil;
- c) Ministrando cursos de Licenciatura Plena em localidades próximas às escolas de exercício profissional dos professores/alunos do PQD;
- d) Estimular a valorização dos docentes por meio da qualificação profissional em cursos de nível superior.

ii Meta inicial do PQD em 2002

- 1) Licenciatura em Ciências – 2.526 docentes
 - Habilitação em Biologia – 867 docentes
 - Habilitação em Física – 60 docente
 - Habilitação em Matemática – 1.364 docentes
 - Habilitação em Química – 235 docentes
- 2) Licenciatura em Geografia – 1.410 docentes
- 3) Licenciatura em História – 1.824 docentes
- 4) Licenciatura em Pedagogia – 725 docentes
- 5) Licenciatura em Letras – 2.471 docentes
 - Habilitação em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas – 86 docentes.
 - Habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas – 456 docentes.

iii Funcionamento do PQD

O PQD ofereceu Cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, Letras, História, Geografia e Ciências em 3 anos e meio. Tais modalidades de ensino estão distribuídas em 81 municípios, 07 campi e 91 polos. Os cursos eram ministrados em módulos, no período de férias escolares (jan/fev/jul.).

Toda previsão de expansão do PQD esteve relacionada com a demanda por parte das Prefeituras e Associações que firmaram convênios com a UEMA, visando a qualificação dos professores da rede pública estadual e municipal e da rede privada;

Ministraram aulas no PQD professores da UEMA e de outras IES pública/privada ou, dependendo da necessidade, professores da Educação Básica com vasta experiência na atividade docente.

iv Diretrizes para avaliação de aprendizagem

Avaliar é indispensável em toda atividade humana e, portanto, em qualquer proposta de Educação, a avaliação é inerente e imprescindível, durante todo processo educativo que se realize em um constante trabalho de ação-reflexão-ação, porque “educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente” (Gadotti, 1984, p. 90).

Pelo exposto, precisamos fazer com que nossa prática educacional esteja conscientemente preocupada com a promoção da transformação social e não com a sua manutenção de forma inconsciente e não refletida. Para isso, é importante ter clareza sobre nossas ações e que estas reflitam decisões cada vez mais explícitas sobre o nosso fazer pedagógico. Dessa forma, avaliar não pode ser um ato mecânico nem mecanizante se, verdadeiramente, desejamos contribuir para a construção de competências técnicas e sócio-política-culturais. Por isso, a escola não pode continuar trabalhando com verdades absolutas, prontas e acabadas, inclusive no que diz respeito ao tema avaliação. Precisa investigar, indagar, avaliar a todo instante o seu labor, sua ação educativa e, neste sentido, não podemos nos esquecer de que a avaliação é um processo que “não se dá nem se dará no vazio conceitual, mas sim, dimensionada por um modelo teórico de mundo e”, conseqüentemente, “de Educação”, que possa ser “traduzido em prática pedagógica” (Luckesi, 1996, p. 28).

Assim, em uma proposta pedagógica como um todo e, especificamente, no que tange à proposta de avaliação, não podemos dar ênfase apenas aos erros e acertos, mas também, e com revelada importância, ao como um aluno chega a tais respostas, tanto as certas quanto as erradas. Isto

[...] significa considerar que o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação. A criança, o jovem, aprimoram sua forma de pensar o mundo à medida em que se deparam com novas situações, novos desafios e formulam e reformulam suas hipóteses (Hoffmann, 1993, p. 67).

Entendido o conhecimento como algo construído na relação sujeito-objeto, esse feedback só cumprirá efetivamente o seu papel, se considerarmos, em um projeto de avaliação, tanto o estágio de desenvolvimento em que o aluno se encontra em um dado

momento, como, também, o processo através do qual ele está elaborado o seu conhecimento. Assim a avaliação proposta no PQD/UEMA entende:

- a) Avaliação como componente integrador e norteador do processo ensino e aprendizagem;
- b) Avaliação como meio de articulação de ensino e aprendizagem através dos conteúdos, objetivos, procedimentos e recursos;
- c) Avaliação como produto de aprendizagem cognitiva.

v A dimensão prática do PQD, o Estágio Curricular Supervisionado e as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais – AACC

A Pró-Reitoria de Graduação – UEMA, com base na Resolução CNE/CP2/2002 combinado com o Art. 114 das Normas Gerais de Ensino de Graduação aprovadas pela Resolução nº. 423/2003 – CONSUN/UEMA, estabelece instrução normativa para a implementação da Prática como vivência curricular, do Estágio Curricular Supervisionado e das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais da UEMA.

A obrigatoriedade da Prática, como vivência curricular, do Estágio Curricular Supervisionado e das outras formas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, tem como escopo o processo formativo do professor e se nutrem no Parecer CNE/CP 28/2001 e Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002 que instituem respectivamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, duração e carga horária dos Cursos de Licenciatura de Graduação Plena, em obediência aos artigos 65 e 82 da Lei Federal nº. 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

vi Forma de ingresso no PQD/matricula

A admissão ao Programa de Qualificação de Docente, desenvolvido através do PQD, é feita mediante Processo Seletivo Simplificado (Vestibular), de caráter classificatório, aberto a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio e sejam professores da Rede Pública ou Privada.

Matrícula: Todo aluno, ao ser admitido para curso de graduação da UEMA, deverá efetuar sua matrícula, que é a vinculação do aluno à Universidade, passando o candidato a integrar o corpo discente da mesma, na Coordenadoria Setorial do Curso, em seu polo e na época prevista no calendário universitário.

Neste capítulo, observamos que as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, realizada pelo CNE, resultaram no Parecer CNE/CP 09/2001, reconhecendo-se que as Diretrizes não partem do zero e sim contemplam.

(...) o contexto global e nacional da reforma educacional no Brasil, o quadro legal que lhe dá suporte, e as linhas orientadoras das mudanças dos cursos de formação de professores. Com base no diagnóstico dos problemas detectados na formação de professores, ela apresenta princípios orientadores amplos e diretrizes para uma política de formação de professores, para sua organização no tempo e no espaço e para a reestruturação dos cursos (Brasil/CNE, 2001, p. 6).

O referido Parecer (p.10/11) reconhece que, mesmo diante das modificações sociais e tecnológicas, a formação de professores tem mantido o formato tradicional, não contemplando as novas necessidades exigidas por uma sociedade globalizada e informatizada. Nesse sentido, afirma que

(...) as novas tarefas atribuídas a escola e a dinâmica por elas geradas impõem a revisão da formação docente em vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudanças no interior das instituições formadoras, respondendo a novas tarefas e desafios, devendo-se rever aspectos essenciais na formação de professores, tais como a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam as necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento de competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a garantir e assegurar-lhes a indispensável preparação profissional. (Brasil/CNE, 2001, p. 10).

Palma Filho (2004, p.159) reconhece, como mérito das diretrizes, a relevância do princípio metodológico das competências e da flexibilização dos cursos de um modo geral e a ação-reflexão-ação de modo específico, pois tais princípios dotaram o futuro professor de possibilidades cognitivas, comportamentais e atitudinais que pressupõem a possibilidade para a elaboração e ampliação dos conhecimentos que envolvem a reflexão, proposições de situações-problema, desencadeadas ou construídas a partir de diversas situações de ensino-aprendizagem, de modo a desenvolver habilidades e competências relacionadas aos contextos nos quais a prática docente ocorre.

No próximo capítulo trataremos do entendimento da Gestão democrática e participativa desenvolvida a nível macro (das definições) e micro da sua aplicação na UEMA.

EPÍTOME DO CAPÍTULO II

A sociedade contemporânea, denominada por alguns como sociedade da Informação e por outros, como sociedade do Conhecimento, se apresenta tendo como uma de suas características a acelerada transformação pela qual tem passado o mundo, provocada pelos avanços tecnológicos que incidem na constituição de uma nova cultura do trabalho, afetando diretamente o universo escolar. Diante dessa situação, a UEMA criou os cursos de graduação plena em nível de licenciatura para qualificar os professores em exercício de sala de aula, conforme prevê a LDB 9.394/96. Neste sentido, o professor vê-se impelido a rever sua atuação, suas responsabilidades e seus processos de formação para a construção de mudanças, em qualquer que seja o seu espaço de ação; mudanças entendidas como aprimoramento da condição humana, como liberdade de expressão e comunicação e como desenho de possibilidades de uma gestão democrática e participativa no âmbito universitário, assunto que será desenvolvido no próximo capítulo.

CAPÍTULO III
GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

NOTA INTRODUTÓRIA

Os estudos recentes sobre sistema educacional superior tem-se centrado na Universidade, comunidade básica e espaço de realização dos objetivos e metas dos referidos sistemas. O realce da Universidade como objeto de estudo não se explica apenas pela sua importância cultural, mas, também, pelas estratégias de modernização e de busca de eficácia do sistema educativo. Uma dessas estratégias diz respeito à descentralização do ensino, atribuindo-se à Universidade maior poder de decisão e maior autonomia. É por essa razão que as reformas educativas de vários países, as propostas curriculares, as leis e resoluções, os projetos de investigação, recorrem cada vez mais a estratégias de ação, como autonomia universitária, gestão participativa e avaliação institucional.

3.1 Em busca de uma definição

O ambiente cada vez mais dinâmico das instituições de Ensino Superior brasileiras requer muitas vezes mais do que a atualização dos textos destinados à apresentação dos procedimentos e técnicas para sua gestão. É o que ocorre em relação à administração dos programas de Educação continuada, desenvolvidos conforme a legislação brasileira sobre formação de professores desde o ano de 1996 (LDB n. 9.394/96). No ponto de vista de Pimenta (2000, p. 174 - 175):

Consequentemente trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único que engloba a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o da autoformação dos professores, com base na reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e a formação nas instituições escolares onde atuam.

Através dos tempos, a instituição educacional vem se organizando cada vez mais e melhor buscando uma prática gestora democrática porque participativa. No que diz respeito à **gestão democrática**, ainda há muito que buscar para exercê-la de fato, visto

que o discurso democrático é um, porém a prática ainda continua autoritária, embora inconsciente.

Freitag (1979, p. 32) por sua vez afirma que

A política educacional não é senão um caso particular das políticas sociais; ela assume, portanto, todas as características da política social global: dirige-se a populações que abrangem todas as classes sociais e não somente aos carentes, é um instrumento político-econômico que visa disciplinar, ideologizar, instrumentar e profissionalizar a futura força de trabalho, voltando-se essencialmente para populações ainda não absorvidas pelo mercado de trabalho. Não consiste, necessariamente, numa tentativa de atender e resolver as reivindicações das classes trabalhadoras, assalariadas ou não, e sim em uma ação governamental que tende a preservar o sistema global e produção nele hegemônico a força de trabalho necessária. Mas, ao mesmo tempo em que a Educação constitui área de atuação governamental no interesse da preservação das bases do sistema societário com suas hierarquias e seus privilégios, ela permite, involuntariamente, o surgimento de dialéticas intrínsecas que podem levar à redefinição e reformulação dos programas governamentais, repercutindo, igualmente, de forma não programável, entre professores, diretores, pais, orientadores e alunos, o que acaba fazendo da Educação um instrumento emancipatório.

O termo gestão significa o **ato de gerir, gerenciar, administrar**, enquanto que por democrática entendemos aquilo que está enquadrado à democracia, ou seja, “pelo povo e para o povo”. Este slogan pressupõe a distribuição equitativa do poder, com o uso das liberdades coletivas, a distribuição dos poderes através do controle da autoridade na execução de ações e tomadas de decisões (Ferreira, 2000).

Dessa forma, podemos definir **gestão democrática** como uma administração cuja finalidade seja a distribuição equitativa do poder, em que possa ocorrer uma divisão de poderes, enfim, a gestão democrática é necessariamente participativa. E no que tange à administração das instituições públicas de Ensino Superior (IES), as quais oferecem ensino público gratuito e de qualidade a sociedade, autores como Gadotti (1999), Paro (2000), Gandim (2005) e Gil (2008) têm defendido a ideia de que é necessário implantar a gestão democrática nas mesmas ou reorganizá-las, com o propósito de equacionar os problemas que nelas se situam, propiciando uma melhor qualidade de ensino-aprendizagem a seus alunos.

3.2 Concepções de gestão

Segundo Libâneo (2005), existem quatro concepções de gestão: a técnico-científica, a autogestionária, a interpretativa e a democrático-participativa. Estas três últimas correspondem a uma mesma concepção, a sócio-crítica. Para este autor existem, então, grandes diferenças entre a concepção técnico-científica e a sócio-crítica. Na técnico-científica:

(...) prevalece uma visão burocrática e tecnicista de escola. A direção é centralizada em uma pessoa, as decisões vêm de cima para baixo, basta cumprir um plano previamente elaborado, sem a participação de professores, especialistas, alunos e funcionários. A organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada, a fim de alcançar maiores índices de eficácia e eficiência. As escolas que operam com esse modelo dão muito peso à estrutura organizacional: organograma de cargas e funções, hierarquia de funções, normas e regulamentos, centralização das decisões, baixo grau de participação das pessoas, planos de ações feitos da cima para baixo (Libâneo, 2005, p. 323-324).

Esta concepção privilegia, basicamente, o poder e a autoridade no âmbito da escola e acaba por diminuir o grau de autonomia e participação dos indivíduos. Percebe-se também que a concepção técnico-científica está ligada aos critérios de eficiência e eficácia destacados por Sander (2007), uma vez que estes critérios prevaleciam no momento histórico que se dava ênfase ao poder, à autoridade e à racionalização de recursos. Já a concepção sócio-crítica é concebida como

(...) um sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões. A organização escolar não é algo objetivo, elemento neutro a ser observado, mas construção social levada a efeito pelos professores, pelos alunos, pelos pais e até por integrantes da comunidade próxima. O processo de tomada de decisão dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discutir deliberar, em uma relação e colaboração (Libâneo, 2005, p. 324).

Descentralização é a principal palavra usada quando se fala de concepções de gestão sócio-crítica, pois esta concepção agrega elementos de participação, autonomia e divisão de poder, ou seja, os indivíduos dividem responsabilidades, descentralizam o poder, inclusive no campo político. Neste momento, cabe apresentar as três concepções de gestão classificadas como sócio-críticas, quais sejam: a autogestionária, a interpretativa e a democrático participativa. Neste modelo, não existe um patrão/chefe,

pois todos os envolvidos participam das decisões administrativas e pedagógicas em igualdade de condições. Segundo Libâneo (2005)

A concepção auto-gestionária baseia-se na responsabilidade coletiva, na ausência de direção centralizada e na acentuação da participação direta e por iguais de todos os membros da instituição. Tende a recusar o exercício de autoridade e as formas mais sistematizadas de organização e gestão. Na organização escolar em contraposição aos elementos instituídos (normas, regulamentos, procedimentos já definidos), valoriza especialmente elementos instituintes (capacidade do grupo de criar, instituir, suas próprias normas e procedimentos) (Libâneo, 2005, p. 325).

Infere-se que neste modelo acredita-se na capacidade do grupo de criar e instituir suas próprias normas, dando ênfase nas inter-relações, ou seja: são realçadas as decisões tomadas no coletivo, suprimindo-se assim qualquer tipo de poder. Segundo o mesmo autor, a concepção interpretativa de gestão caracteriza-se por considerar

(...) como elemento prioritário na análise dos processos de organização gestão os significados subjetivos, as intenções e a interação das pessoas. Opondo-se fortemente à concepção científico-racional, por sua rigidez normativa e por considerar as organizações como realidades objetivas, o enfoque interpretativo vê as práticas organizativas como uma construção social com base nas experiências subjetivas e nas interações sociais. No extremo, essa concepção também recusa a possibilidade de conhecimento mais precioso dos modos de funcionamento de determinada organização (...) (Libâneo, 2005, p. 325).

Nesta concepção de gestão, a escola é vista como uma realidade social construída subjetivamente, negando qualquer característica objetiva. É dado muito valor às interpretações, aos valores, às percepções e aos significados subjetivos dos membros do grupo. Percebe-se, assim, que para esta concepção não há existência de regras, estratégias e procedimentos de organização e, por último, a gestão democrático-participativa. Esta se caracteriza por ser um conjunto de ações organizadas e compartilhadas em prol da escola; exige uma construção interativa que, por sua vez, também pressupõe uma revisão das atitudes sem relação à vida, à Educação, à escola, como mostra Libâneo:

A concepção democrático-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua-se a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisão. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assumira sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações (Libâneo, 2005, p. 325).

Esta concepção de gestão é a mais defendida, inclusive pelo autor. Este ressalta as relações humanas e a participação de todos os envolvidos no processo escolar, visando os objetivos específicos da escola. A Gestão democrático-participativa é formada por alguns componentes básicos, tais como constituição do conselho escolar, elaboração do projeto político-pedagógico de maneira coletiva e participativa; definição e fiscalização da verba da escola pela comunidade escolar; divulgação e transparência na prestação de contas; eleição direta para diretor (a) ou reitor (a).

Para esclarecer esta discussão relacionada com a gestão democrática, buscaremos esclarecer os conceitos de democracia e gestão. Paro (2001) afirma que a democracia

(...) transformou-se enormemente em seu percurso histórico, enriquecendo-se de novos significados, à luz dos quais precisa ser compreendida. Assim, ela já não deve ser vista apenas em sua conotação etimológica de “governo do povo” ou em sua versão formal “vontade da maioria”, mas sim em seu significado mais amplo e atual de mediação para a construção da liberdade e da convivência social, que inclui todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente (Paro, 2001, p. 10).

No Brasil nas últimas décadas tem-se adotado a terminologia de “gestão por competências”, onde o termo competência é utilizado para qualificar a pessoa apta a realizar, no presente, sua atividade com mestria, tendo, para tanto, suficiente conhecimento, habilidades e atitudes. Esse conceito trata a competência como um termo amplo, composto por aspectos intelectuais, emocionais e morais, importantes para o desempenho adequado das funções nas quais o profissional é dito competente. Além disso, a definição deixa claro que não se pode atribuir a um indivíduo o título de competente ou incompetente, já que esses são “estados” e não situações imutáveis. E é justamente por isso, que todos os profissionais, mesmo aqueles já reconhecidos como competentes, devem buscar o aperfeiçoamento contínuo (Fleury & Fleury, 2001, 2002).



Figura 5 – As três dimensões da competência
Fonte: Adaptado de Ruzzarin (2002). In: Amaral (2006).

A definição anterior deixa claras as três dimensões da competência: o **saber** (conhecimentos), o **saber fazer** (habilidades) e o **saber ser** (atitudes). Desta forma, ser competente passa a ser a consequência da utilização adequada pelo profissional de seus atributos de competência, isto é, dos conhecimentos, habilidades e atitudes que possui e que são compatíveis com a função que ele desempenha. A figura 5 apresenta as três dimensões da competência.

As competências nas organizações tendem a ser caracterizadas como a contribuição das pessoas para a capacidade da organização de interagir com seu ambiente, mantendo ou ampliando suas vantagens competitivas (Hamel & Prahalad, 1990). O uso do conceito de competência permitiu o surgimento de uma gestão de pessoas mais alinhada com as expectativas e as necessidades das organizações e dos indivíduos (Dutra, 2004; Fischer, 2002; Zarifian, 2001).

Em nível de Governo Federal, a gestão por competência é oficializada na LDB 9.394/96, sendo recomendado as instituições a implementação desse modelo de gerenciamento, conforme figura abaixo.



Figura 6 – Gestão por competência: um novo modelo.
Fonte: Brasil/MEC, 2000.

3.3 A legislação sobre gestão vigente no Brasil

As investigações sobre esse tema foram intensificadas após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que incorporou no seu Art. 206, inciso VI, a gestão democrática do Ensino Público, e em seu Art. 1º propicia o exercício direto do poder, como também está previsto no Art. 211 o regime de colaboração entre a União, Distrito Federal, Estados e Municípios (Gadotti, 2001).

Para o historiador e professor no Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de São Carlos, Marco Antonio Villa, dentre as sete Constituições que o país já teve, a de 1988 foi a que mais logrou êxito em viabilizar a prática dos seus dispositivos. “É inegavelmente a que conseguiu fazer o trânsito, que no Brasil é muito difícil, entre o texto legal e a realidade cotidiana do cidadão”, ressalta Villa que considera o texto de 1988 como o melhor de nossas Constituições. Para ele, apesar de possuir defeitos, ela garante as amplas liberdades democráticas. Os direitos sociais que trouxe e a garantia

das liberdades, como a de imprensa, que instituiu, foram fundamentais à construção da nossa realidade social.

Na avaliação do historiador Villa (*cit. in. Moraes, 2008*), a nossa atual Carta é a que mais possui qualidades e a mais liberal dentre todas as sete. Para ele, inclusive, as críticas que a Lei Maior de 1988 recebe são exageradas, pois o texto proporcionou grandes avanços na História das Constituições brasileiras, elevando bastante o nível da norma,

(...) como vivemos em um país em que a tradição autoritária se manifesta a todo o momento, a Carta de 1988 funciona como uma espécie de guardião das liberdades democráticas, indispensáveis à vida do cidadão (Villa *cit. in. Moraes, 2008*).

A Carta Magna do país incorporou, no seu Art. 206, Inciso VI, a gestão democrática do Ensino Público e em seu artigo 1º propicia o exercício direto do poder, como também está previsto no art. 211 o regime de colaboração entre a União, Distrito Federal, Estados e Municípios (Gadotti, 2001). Por sua vez a LDB 9.394/96, no Art. 3º, Inciso VIII, determina como princípio a gestão democrática do Ensino Público, na forma da Lei e das Legislações dos Sistemas de Ensino no Brasil, como também no Art. 14, está posto que os Sistemas de Ensino definirão as normas de gestão democrática do Ensino Público na Educação.

Dessa forma podemos compreender claramente que tanto a CF de 1988 quanto a LDB nº 9.394/96 normatizam as ações necessárias para o desenvolvimento da Educação em todo e qualquer nível e modalidade de ensino, inclusive a superior, que deverá estar ancorada no Plano de Desenvolvimento Estratégico que envolve o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, Projeto Pedagógico Institucional – PPI e Projetos Político Pedagógicos dos Cursos – PPP, além de terem como fórum de discussão os Conselhos Superiores.

3.4 Plano de gestão da UEMA

O Plano de Gestão nada mais é que um documento relativamente estático ao seu tempo, hoje, com característica dinâmica na medida em que deverá exercer acompanhamento e controle de todos os fatos escolares, ao longo de quatro anos. “Visa, pois, a operacionalização tanto do Projeto Pedagógico quanto do Plano de Ensino” (Revista do Projeto Pedagógico, s/d). A legislação, que rege o Plano de Gestão, define-o como o

documento que traça o perfil da instituição, conferindo-lhe identidade e intenções comuns de todos os envolvidos, norteia o gerenciamento das ações internamente ao estabelecimento e operacionaliza o Projeto Pedagógico. O Plano de Gestão envolve, portanto, todos os aspectos institucionais, assim como as ações que realizará e registrará.

A UEMA constitui-se, hoje, em uma das mais atuantes Universidades públicas do Estado do Maranhão, sendo ainda a única instituição no Ensino Superior presente em praticamente todo o território maranhense. Mantida pelo Governo do Maranhão, apresenta uma estrutura multicampi, implantada em 21 cidades, sendo 20 campi no interior do Estado e um na capital, São Luís.

Criada em 1981, a partir da FESM, que congregava quatro escolas isoladas de ensino superior, a UEMA oferece atualmente 60 (sessenta) cursos de graduação em 20 (vinte) profissões de nível superior, atingindo a 142 municípios maranhenses. Em 2007, foi responsável pelo desenvolvimento de sete programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo três em nível de doutoramento e quatro em nível de mestrado, além de 33 cursos de especializações, desenvolve ainda 58 projetos de pesquisa “sênior”, em parceria com várias instituições e 30 projetos de extensão em vários municípios do Estado.

O corpo docente da UEMA é hoje formado por 741 professores concursados e 140 contratados, com a colaboração de 458 servidores técnico-administrativos, que garantem a formação de 33.200 alunos matriculados em seus cursos de graduação e o atendimento a 10.049 pessoas da comunidade em programas de extensão.

A UEMA é regida:

- a) Pela Constituição Federal do Brasil;
- b) Pela Constituição do Estado do Maranhão;
- c) Pela legislação aplicável;
- d) Pelo Estatuto da Universidade;
- e) Pelo Regimento Geral;

- f) Pelas Resoluções do Conselho Universitário, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e do Conselho de Administração;
- g) Pelos Regimentos e Regulamentos dos Órgãos que a integram;
- h) Pelos Atos do Reitor.

Consideramos pertinente destacar os marcos históricos da UEMA, visto que são representativos da trajetória desenvolvida desde sua origem até os dias atuais.

1972 – Criação da Federação das Escolas Superiores do Maranhão, constituída de Administração, Engenharia e Agronomia em São Luis e pela Faculdade de Educação de Caxias.

1975 – Incorporação à FESM da Escola de Medicina Veterinária.

1979 – Incorporação da Faculdade de Educação de Imperatriz-Maranhão.

1981 – Transformação da FESM em Universidade Estadual do Maranhão.

1987 – Autorização de funcionamento da UEMA pelo Decreto Federal nº. 94.143, de 23/03/1987.

1992 – Criação do Programa de Capacitação de Docentes do Sistema Oficial Educacional do Estado do Maranhão – PROCAD.

1994 – Estabelecimento da nova estrutura organizacional da UEMA e criação do Centro de Estudos Superiores de Balsas. Aprovação do Plano de Carreiras, Cargos e Salários da UEMA.

1997 – Criação do Centro de Estudos Superiores de Santa Inês.

2001 – Credenciamento da UEMA pelo MEC para oferecer Educação a Distância.

2002 – Criação dos Centros de Estudos Superiores de Carolina, de Açailândia e de Grajaú.

2003 – Criação dos Centros de Estudos Superiores de São João dos Patos, Barra da Corda, Codó e de Pedreiras. Criação do Programa de Qualificação de Docentes – PQD,

com novo modelo curricular de formação de professores para a Educação Básica, que substituiu o PROCAD.

2004 – Criação do Centro de Estudos Superior de Timon.

2005 – Criação dos Centros de Estudos Superiores de Zé Doca, Colinas, Pinheiro, Presidente Dutra, Coelho Neto e de Itapecuru.

2006 – Criação do Centro de Estudo Superior de Lago da Pedra.

2007 – Comemoração do Jubileu de Prata da UEMA.

3.5 Plano de Desenvolvimento Institucional

Preocupada com a grande e veloz expansão física de suas atividades e conhecedora de estudos técnicos realizados tanto por equipes governamentais quanto por professores desta Universidade e expressando a necessidade urgente de um planejamento prévio, a UEMA tem procurado buscar resposta a duas indagações fundamentais para o seu desenvolvimento: onde estamos? E onde queremos chegar?

A partir dessa constatação inequívoca de que era preciso ordenar crescimento da instituição e fortalecer a sua função pública e social, decidiu implantar o Planejamento Estratégico como ferramenta – base da atual gestão, baseado em valores e princípios da modernização da Administração Pública, com transparência, participação, descentralização e descontração, objetivando produzir a elevação da sua eficiência e eficácia, qualidade total e controle de custos tanto na construção quanto na manutenção de seu *status*.

Iniciado em outubro de 2007 e estruturado em projetos de longo prazo (PDI 2008-2011) e projetos de curto prazo (Plano de Ação, 2008), o Planejamento Estratégico compreende 07 etapas, a saber:

- a) Etapa 0 – Ajustes com a UEMA e o Plano de Trabalho
- b) Etapa 1 – Análise Diagnóstica do ambiente externo
- c) Etapa 2 – Análise prospectiva do ambiente externo
- d) Etapa 3 – Análise diagnóstica do ambiente interno

- e) Etapa 4 – Redefinição dos propósitos institucionais (missão, visão e valores)
- f) Etapa 5 – Formulação de objetivos e estratégias para a consolidação do PDI (2008-2011)
- g) Etapa 6 – Elaboração do Plano de Ação 2008 e da Sistemática de Indicadores de Monitoramento.

No cumprimento das cinco primeiras etapas foram realizadas 105 entrevistas com professores e servidores da UEMA, 29 entrevistas com autoridades e representantes da sociedade civil, 3 seminários regionais e 1 *workshop* em São Luís, os quais permitiram a identificação de problemas emergenciais, potencialidades, restrições, oportunidades e ameaças, possibilitando a definição dos propósitos institucionais e a formulação de Plano de Ação para 2008, Plano de Desenvolvimento Institucional 2008-2011 e Planejamento Estratégico de longo prazo.

Trata-se de uma peça básica de orientação para a ação institucional, pois contempla as ações prioritárias e as estratégias a serem implementadas para que a instituição alcance o desenho projetado para o futuro. Compõe-se de metas a longo, médio e curto prazo. O Plano de Gestão desdobrar-se-á em vários, onde estarão detalhados, física e financeiramente, os programas, projetos e ações que materializarão as metas propostas pelos grandes Eixos Estruturantes.

Deverá ser aprovado em reunião do CONSUN, reafirmando-se o compromisso institucional em favor de uma universidade democrática ambientalmente segura e socialmente justa.

3.6 O Plano Pedagógico Institucional

É um instrumento de gestão sob a forma de planejamento flexível, pautado em objetivos e metas para um período determinado. Sua elaboração deve ser de caráter coletivo e os referenciais são os resultados da avaliação institucional. Articula-se ao PPI como sua orientação e deve apresentar os seguintes eixos temáticos: perfil institucional; gestão institucional (organização administrativa, organização e gestão de pessoal, política de atendimento ao discente); organização acadêmica (organização didático-pedagógica, oferta de cursos e programas – presenciais e a distância), infraestrutura; aspectos

financeiros e orçamentários e avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional.

O PPI, elaborado para um período de 5 (cinco) anos, é o documento que identifica a Instituição de Ensino Superior no que diz respeito a sua filosofia de trabalho, a missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, a sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve ou que pretende desenvolver. O PPI constitui-se em um documento construído com a participação da comunidade acadêmica, que explicita a visão política, filosófica e metodológica que a instituição assume diante do compromisso com o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Por essa razão, é importante que todos estejam envolvidos no processo de elaboração desse documento para que ele possa refletir realmente aquilo que desejamos para a instituição.

O PPI define o que se tem intenção de realizar no futuro: tem uma dimensão utópica, devendo transformar em real os princípios e práticas subjacentes a uma instituição.

O processo de sua construção exige reflexão e debates entre os segmentos da comunidade universitária sobre:

- a) A visão de mundo contemporâneo e o papel da IES em face da nova conjuntura globalizada e tecnológica;
- b) O Ensino, a Pesquisa e a Extensão como componentes para a formação crítica do futuro profissional e cidadão;
- c) A produção e a socialização dos conhecimentos na busca da articulação entre a situação real e a desejada dos diferentes atos operacionais e administrativos, conceituais e pedagógicos.

A elaboração do PDI, deverá explicitar o modo pelo qual o documento foi construído e a interferência que exercerá sobre a dinâmica da Instituição, tendo como pressuposto o atendimento ao conjunto de normas vigentes. A participação de todos é fundamental para a elaboração de um PDI que diagnostique e reflita as expectativas e projetos de toda a comunidade do para os próximos anos.

Importante instrumento teórico-metodológico que define as políticas para a organização administrativa e pedagógica das instituições de ensino, norteando as ações voltadas para a consecução de sua missão e de seus objetivos. A saber:

- a) Mais que um documento burocrático que atende às exigências legais;
- b) Própria organização do trabalho acadêmico-administrativo;
- c) Princípios, finalidades, eixos norteadores constituem elementos de caráter político e filosófico que definem as condições de homem e de sociedade almejados e estabelecem o conjunto de valores que a instituição assume.

3.7 Projeto Político Pedagógico de Cursos

Sua elaboração cabe aos envolvidos em cada curso. Deve dialogar com o PPI, incorporando seus valores. É um documento de mesma dimensão do PPI e nele se pauta ainda que se restrinja a um determinado curso. É a referência de todas as ações e decisões do curso. Cada projeto de curso articulará a especificidade da(s) área(s) de conhecimento(s) no contexto da respectiva evolução histórica do campo de saber, estabelecendo, ao mesmo tempo, o espaço particular relacionado à sua história.

A organização curricular, que prevê as ações pedagógicas regulares do curso, elemento fundamental de um PPP, é hoje orientada por Diretrizes Curriculares Nacionais. Deste modo, define a identidade formativa nos âmbitos humano e profissional, concepções e orientações pedagógicas, matriz curricular e estrutura acadêmica de seu funcionamento.

O projeto político-pedagógico dá o norte, o rumo, a direção; “Ele possibilita que as potencialidades sejam equacionadas, deslegitimando as formas instituídas” (Veiga, 2000, p. 192).

Sob esta ótica, segundo Veiga (2000), o projeto político-pedagógico apresenta algumas características fundamentais:

- a) Está voltado para a inclusão a fim de atender à diversidade de alunos;
- b) Requer o desenvolvimento de um clima de confiança que favoreça o diálogo, a cooperação, a negociação e o direito das pessoas de intervirem na tomada de decisões que afetam a vida da instituição;

- c) Exige uma nova organização do trabalho pedagógico de todos os envolvidos;
- d) Configura unicidade e coerência ao processo educativo;

Construir o projeto político-pedagógico para a instituição educativa significa enfrentar o desafio da inovação emancipatória ou edificante, tanto na forma de organizar o processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder.

Assim, através do PPP como exigência para todos os seus cursos a UEMA está contribuindo para uma sociedade mais coerente, democrática e plural, conforme Antunes (2002, p.35): “se queremos uma sociedade democrática, justa e igualitária, é necessário que mais do que nunca o discurso a democracia seja vivenciado no maior numero de espaços possíveis”. Certamente, um desses espaços em que membros da sociedade podem estar presentes participando com mais intensidade no âmbito da instituição é, sem dúvida, o Conselho Universitário ou equivalente.

3.8 Os Órgãos Colegiados Superiores

Na UEMA são três os órgãos de deliberação superior: CONSUN, o CEPE e o CAD. São constituídos por representantes da administração superior da Universidade, dos professores, dos estudantes e dos técnico-administrativos, bem como representantes do Governo do Estado e das classes empresariais e trabalhadoras, cabendo-lhes zelar pela realização dos fins e pela aplicação dos princípios pelos quais se orienta a Universidade.

Os conselhos tornaram-se presentes nas instituições há algum tempo, mas com caráter meramente consultivo, ou seja: seus membros, quando questionados, poderiam apresentar sugestões aos assuntos discutidos, mas não tomar decisões. A partir da implantação da CF de 1988, o conselho passou a ter por princípio o poder de decisão nos setores administrativos, financeiros e pedagógicos da unidade escolar ou equivalente, sendo composto por um membro nato do conselho, no caso o reitor e os demais, escolhidos pelos seus pares. Por exemplo, os professores escolhem qual professor que irá representá-los nas reuniões; os alunos, qual aluno representá-los, e assim por diante. Essas escolhas ocorrem por meio de votos.

Importa ressaltar que cabe a cada conselho desenvolver um regimento interno, estabelecendo regras necessárias ao bom andamento do colegiado, porém esse

regimento deve estar em conformidade com a legislação e respeitar as normas internas da instituição a qual pertence, assegurando sempre a participação de todos os segmentos. Um dos elementos encontrados na LDB para garantir que ocorra a gestão democrática e participativa nas instituições públicas são os PPP e os Conselhos Superiores.

Os Colegiados Superiores da UEMA, em 2007, além de convênios, acordos e contratos para fins diversos – como cooperação técnico-científica, pesquisa, intercâmbio e capacitação – aprovaram e referendaram resoluções, que tratavam da organização e funcionamento da Instituição e disciplinavam as atividades acadêmicas, a exemplo de: Resoluções, Pareceres, Portarias e outros. Gadotti (2001, p.35) considera que, para haver uma gestão democrática de fato, “implica que a comunidade, os usuários da instituição, sejam gestores e não apenas os seus fiscalizadores”. Este autor ressalta ainda que uma gestão democrática deve envolver outros agentes que fazem parte da escola. Na gestão democrática pais, mães, alunos, alunas, professoras e professores, funcionários (as) assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto dessa instituição.

Segundo o autor supra existem pelo menos duas razões para justificar a implantação da gestão democrática na escola ou equivalente:

1. Cabe à escola favorecer a Educação pela cidadania. O processo de gestão democrática da escola exerce o aprendizado pela democracia. A escola está a serviço da comunidade, pois não tem um fim em si mesmo, e, assim, a gestão democrática não deixa de prestar serviços para a comunidade que a mantém.
2. A gestão democrática pode melhorar o ensino. A participação na gestão da instituição oferecerá um conhecimento mais abrangente do funcionamento da própria instituição, como também de todos os seus integrantes. Possibilitará uma interação constante entre professores e alunos, o que promove um conhecimento mútuo e, em consequência, aproximará as necessidades dos alunos aos conteúdos ensinados pelos professores (Gadotti, 2001).

Assim, para serem obtidos bons resultados na gestão democrática, é necessário garantir a participação de todos os envolvidos, professores, funcionários, diretores, pais, alunos, membros da comunidade, ex-alunos, nas soluções dos problemas e, assim buscar

incessantemente alcançar uma Educação de qualidade a todos os alunos jovens e adultos do nosso país.

3.9 O sentido da participação democrática na UEMA

i O que é participação?

A participação é um componente comum dos variados estágios de luta pela democratização da Educação do nosso país. A gestão democrática está fortemente ligada aos processos participativos. De acordo com Mendonça, ao pesquisar a questão da participação, esta é muito importante nos processos de gestão democrática da escola ou equivalente e dos sistemas educacionais. Vários estudos apresentam a participação como o principal objetivo da gestão democrática. Para Mendonça, “O conceito fundamental é o conceito de participação, isto é, a democratização vai acontecer quando a participação nos processos decisórios no âmbito da escola ou do próprio sistema educacional sofrer a participação de outros elementos que hoje estão excluídos deles” (Mendonça, 2000, p. 94).

Importante destacar que a democratização da instituição, referente aos processos decisórios, não deve acontecer somente com aumento da participação das pessoas que nela atuam por conta de suas tarefas profissionais, mas, sim, pelo envolvimento destes em todos os momentos decisórios da instituição, deixando de lado aquela postura de que, por fazerem parte dos quadros efetivos da instituição, os pais, por exemplo, não estariam aptos a participar e envolver-se nos problemas educacionais, dado que frequentemente se vê acontecer frente ao temor dos gestores de perderem sua força decisória frente a intromissão de pessoas exógenas ao institucional.

Catani (1993) apresenta alguns fatores que dificultam ou obstruem a participação da comunidade nas instituições escolares. Em primeiro lugar, estaria a resistência dos educadores e demais especialistas a qualquer procedimento que possa denotar diminuição aos seus poderes; um segundo fator seria quando os pais não têm clareza quanto à sua atuação, não percebem a necessidade de sua participação, bem como a reprodução de muitas possibilidades de participação, como resultado pouco aparente e uma conseqüente decepção.

Para Mendonça (2000), a falta de participação coletiva na escola está relacionada à supremacia realizada pelos educadores na estrutura de poder da escola, visto que, com a organização em sindicatos e agremiações desde a década de 1980, cresceu a articulação desse segmento para o exercício da participação e essas vantagens eliminaram a sociedade global, resultando no corporativismo. Segundo a opinião de Haguette (1992), a Educação não pertence aos educadores, mas, sim, à sociedade; assim sendo, os professores não podem satisfazer seus próprios interesses utilizando os serviços remunerados que prestam à sociedade.

Ainda nessa perspectiva, a escola pública é vista pela população que a sustenta, como uma propriedade do Governo, considerando-a como um benefício concedido por este e não como um direito da comunidade; assim, é necessário que a população dirija outro olhar para esta entidade, que de fato a ela pertence, embora não tenham consciência de tal fato. Então, para que se consiga a participação dos diversos segmentos institucionais nas decisões de seus objetivos e funcionamento carece de um esforço que, segundo Lück (2001, p.13), promova o afastamento das tradições corporativas e clientelistas, prejudiciais a melhoria do ensino por visarem ao atendimento de interesses pessoais e de grupos.

Destarte, a gestão democrática e participativa só ocorrerá, de fato e de direito, quando forem fortalecidos os laços de participação da comunidade interna e externa que, juntos, caminharam no sentido de opinar e sugerir tudo que for de interesse da instituição que utilizam. Entretanto, para que possamos garantir a gestão democrática e participativa, é necessário analisar o papel do especialista gestor.

ii O papel do gestor

Qualquer que seja a gestão democrática, é preciso que o gestor da instituição seja uma pessoa responsável para administrá-la, capaz de compreender o nível em que se encontra sua instituição ou empresa, para poder ter a real autoridade de geri-la. Essa autoridade não significa autoritarismo mas, sim, capacidade de conduzir melhor suas atribuições, sem centralizar em si próprio as soluções dos problemas existentes no local, mas também não fugindo de suas responsabilidades.

Dessa forma, o gestor, em nosso caso investigativo, o reitor, deve desprender-se de seu autoritarismo, pois trabalhar de forma democrática e participativa implica trabalhar

coletivamente, acatar e ser acatado pelos membros dos colegiados que interagem diariamente com o mesmo. Ao invés de impor sua vontade, deverá construir com seus professores e demais funcionários as regras de bom andamento do trabalho, sentindo-se todos responsáveis e envolvidos no trabalho acadêmico, percebendo a legitimidade do processo, nesse sentido Içami Tiba (1996, p.13) assim nos diz:

A autoridade é algo natural que deve existir sem a descarga de adrenalina, seja para impor ou para se submeter, pois é reconhecida espontaneamente por ambas as partes. O autoritarismo, ao contrário, é uma imposição que não respeita as características alheias, provocando submissão e mal estar, tanto na adrenalina do que impões, quanto na depressão do que submete.

Mesmo assim, a conduta do gestor, o vínculo que ele estabelece com a Universidade, muda significativamente, de acordo com os procedimentos estabelecidos para a sua escolha, bem como o tipo de gerenciamento que ele faz uso. Neste sentido, é bom lembrar que desde a década de 1980, e principalmente nos dias de hoje, percebe-se uma grande preocupação com o que diz respeito aos processos de escolha dos gestores das instituições de Ensino Superior. Este dado nos estimulou a um constante questionamento sobre a correta forma de escolha e o papel desse dirigente na perspectiva da implantação de uma gestão democrática e participativa, embora nesta pesquisa nosso foco seja a gestão democrática e participativa em um segmento da universidade (UEMA), o PQD.

A propósito, Mendonça (2000, p. 122) nos diz que

(...) no debate sobre administração democrática de escolas, a forma como se escolhe o diretor tem ocupado lugar de destaque, sendo, freqüentemente colocada como primeira questão. Para alguns, o mecanismo utilizado para a escolha do diretor chega, mesmo, a exercer influencia no comportamento mais ou menos democrático dos dirigentes.

Discorrendo sobre este assunto, Romão (2001) apresenta quatro categorias de escolha de dirigentes escolares: nomeação, concurso, eleição e esquemas mistos. O processo de nomeação é assim designado, quando o gestor for nomeado por uma autoridade pública constituída que poderá ser o presidente da República, o governador do Estado ou o prefeito, será indicada a partir de escolha aleatória ou criteriosa a pessoa, que irá cumprir o papel de dirigente escolar ou universitário. Na verdade, a nomeação é mais usada para instituições escolares. Neste caso, o diretor assumirá um cargo de confiança,

que pode ser devolvido a qualquer momento, dependendo tanto de questões políticas como de questões de conveniência da pessoa que o indicou.

No caso do concurso, o processo de escolha acontece por meio de provas, ou de provas e títulos. As provas devem ter caráter conteudista, normalmente descritiva. As provas de títulos correspondem à comprovação de formação específica que dispõe o candidato ao cargo. Neste caso, a diferença marcante é que é menos provável haver apadrinhamento político, porém é muito difícil garantir-se o bom desempenho de um gestor por provas e títulos, visto que “o diretor escolhe a escola, mas nem sempre a escola, nem a comunidade podem escolher o diretor” (Paro, 2006, p. 39-47). Assim podemos dizer que o concurso tem sua função democrática garantida, mas deixa a desejar sua função participativa.

Em se considerando a vontade da comunidade, pode-se escolher o gestor através de eleição, utilizando-se o voto direto, representativo e uninominal. Neste processo percebe-se uma maior democracia, pois implica melhor e maior distribuição do poder, na medida em que o candidato assume durante a campanha responsabilidades políticas com a comunidade que o escolheu. Esta, parece, é a forma mais democrática e participativa para a escolha do gestor.

Quanto ao esquema misto, ocorre de diferentes formas. Supõem, na maioria das vezes, duas ou mais formas ou fases no processo de escolha dos dirigentes, tais como provas e eleições; neste processo a comunidade participa apenas de uma das fases da seleção e isto condiz naturalmente com maior comprometimento do gestor com aqueles que o indicam ou escolhem.

Mendonça (2000), já referido, fez um levantamento sobre os mecanismos adotados pelos sistemas de ensino brasileiro para o provimento de cargos de gestor escolar de qualquer nível ou modalidade de ensino. Para tanto, considerou as quatro categorias já elencadas acima, apontando o uso das mesmas nos sistemas de ensino dos estados, Distrito Federal e dos municípios das capitais por região, totalizando 26 Estados, 1 DF e 26 municípios de capitais.

O autor constatou que a eleição, seguido da indicação, é o mecanismo mais utilizado de provimento do cargo de gestor seja ele diretor ou reitor, nas palavras de Paro:

O que se constata é que a forma como é escolhido o diretor ou reitor tem papel relevante, ao lado de múltiplos fatores, seja na maneira como tal personagem se comportará na condução das relações mais ou menos democráticas na escola, seja em sua maior ou menor aceitação pelos demais envolvidos nas relações escolares, seja ainda, na maior ou menor eficácia com que promoverá a busca de objetivos, seja, finalmente, nos interesses com os quais estará comprometido na busca desses objetivos (apud Mendonça, 2000, p.122).

Pelo exposto, destacamos a importância do papel do gestor em qualquer que seja a modalidade de sua função (diretor ou reitor), uma vez que, como administrador do processo de gestão, poderá viabilizar ou não um processo participativo. Romão (2001, p. 92) dizem que

É importante observarmos que a atuação do diretor, as suas atribuições e ou o vínculo com a escola se alteram, dependendo da forma de sua escolha e de acordo com o tipo de gestão que ele implementa.

Para compreender-se minuciosamente esse processo de gestão democrática e participativa no âmbito da Universidade, lugar da pesquisa, algumas questões deverão ser vistas, a saber, como é desenvolvido o processo de gestão na UEMA e em continuidade, como foi construído o processo de gestão no PQD até este momento, bem como seus pontos positivos e negativos, tomando como referência uma proposta de gestão democrática e participativa.

iii A expansão da UEMA na graduação

O princípio da autonomia administrativa e de gestão financeira e patrimonial da UEMA está incorporado no artigo 272 da Constituição Estadual. Apesar disso, esta autonomia continua a ser objeto de conquista mais do que de direito, posto que esta Universidade não a exerce plenamente, tendo em vista que o seu orçamento anual ainda permanece centralizado e controlado pelo órgão da administração pública estadual, responsável pela coordenação e administração das finanças do Estado. Outrossim, em 2007, deve-se ressaltar o esforço desenvolvido pela UEMA em captar recursos financeiros junto a outras instituições públicas e privadas, visando o desenvolvimento não só das atividades acadêmicas, como também a conservação e a ampliação de sua capacidade instalada, face às exigências advindas da acelerada expansão com a criação de novos Centros de Estudos Superiores no interior do Estado.

Para tanto, abriu um canal de comunicação com a bancada parlamentar federal maranhense, consolidado a partir de reunião realizada na Câmara Federal, que resultou

no encaminhamento de 16 propostas de emendas parlamentares individuais destinado para custeio de vários projetos da UEMA nas áreas de construção, aquisição de livros e equipamentos, Pesquisa e Extensão, entre outros.

A UEMA tem 21 *campi* instalados no Estado – São Luís, Caxias, Imperatriz, Bacabal, Balsas, Santa Inês, Açailândia; Grajaú, São João dos Patos, Barra do Corda, Pedreiras, Timon, Zé Doca; Colinas, Pinheiro, Presidente Dutra, Coelho Neto, Itapecuru-Mirim e Lago da Pedra – e 2 *campi* já criados e em fase de implantação: Carolina e Codó.

O raio de ação dos *campi* da UEMA atinge 140 municípios maranhenses, a saber:

1. *Campus* São Luís: Alcântara, Anajatuba, Apicum-Açú, Araiões, Axixá, Bacabeira, Bacuri, Barreirinhas, Bequimão; Brejo, Cachoeira Grande, Cajapió, Cantanhede, Carutapera, Cedral, Centro Novo do Maranhão, Chapadinha, Coroatá, Cururupu; Governador Nunes Freire, Guimarães, Humberto de Campos, Icatu, Jatobá, Maranhãozinho, Matinha; Mirador, Miranda do Norte, Mirinzal, Morros, Nina Rodrigues, Paço do Lumiar, Paraibano, Pastos Bons, Paulino Neves, Pedro do Rosário Pirapemas, Porto Rico do Maranhão, Presidente Juscelino, Presidente Médici; Presidente Sarney, Primeira Cruz, Raposa, Rosário, Santa Helena, Santa Quitéria, São Benedito do Rio Preto, São Bento, São José de Ribamar; São João Batista, São Luís, Turiaçú, Turilândia, Vargem Grande, Viana e Vitória do Mearim.
2. *Campus* Caxias: Aldeias Altas, Anapurus, Brejo, Buriti Bravo, Caxias, Codó, Dom Pedro, Gonçalves Dias; Governador Archer, Matões do Norte, São João do Sóter, São Francisco do Maranhão, Senador Alexandre Costa e Timbiras.
3. *Campus* Imperatriz: Amarante do Maranhão, Bom Jesus das Selvas, Buritirana, Carolina, Estreito; Feira Nova, Filadéla, João Lisboa, Lajeado Novo, Porto Franco, Senador La Roque e Sítio Novo.
4. *Campus* Bacabal: Altamira do Maranhão, Alto Alegre do Maranhão, Bacabal, Bernardo do Mearim, Bom Lugar; Brejo de Areia, Capinzal do Norte, Conceição do Lago Açú, Esperantinópolis, Lago do Junco, Lago Verde, Lima Campos, Marajá do Sena; Olho d'Água das Cunhãs, Paulo Ramos, Peritoró, Pio XII,

- Poção de Pedras, Santa Luzia do Tide, Santo Antônio dos Lopes, São Luiz Gonzaga e São Mateus.
5. *Campus Balsas*: Balsas, Formosa da Serra Negra, Fortaleza dos Nogueiras, Nova Colinas, Riachão, São Félix de Balsas, São Pedro dos Cacetes.
 6. *Campus Santa Inês*: Alto Alegre do Pindaré, Amapá do Maranhão, Boa Vista do Gurupi, Bom Jardim, Cândido Mendes; Nova Olinda do Maranhão, Santa Luzia e Vitorino Freire.
 7. *Campus Açailândia*: Açailândia e Itinga do Maranhão.
 8. *Campus Arame e Grajaú*: Grajaú
 9. *Campus São João dos Patos*: São João dos Patos
 10. *Campus Barra do Corda*: Barra do Corda
 11. *Campus Joselândia e Pedreiras*: Pedreiras
 12. *Campus Timon*: Timon
 13. *Campus Colinas*: Colinas
 14. *Campus Presidente Dutra*: Presidente Dutra
 15. *Campus Itapecuru-Mirim*: Itapecuru-Mirim
 16. *Campus Zé Doca*: Zé Doca
 17. *Campus Lago da Pedra*: Lago da Pedra
 18. *Campus Coelho Neto*: Coelho Neto
 19. *Campus Pinheiro*: Pinheiro



Figura 7 – UEMA: A Universidade de todos os maranhenses.
Fonte: Manual PQD, 2006.

A UEMA oferece cursos regulares de Graduação Bacharelado e Licenciatura, cursos de Licenciatura ministrados pelo PQD na modalidade parcelado intensivo e, pelo Núcleo de Educação à Distância – NEAD, na modalidade de Educação à distância, bem como Graduação Tecnológica. Ministra, também, cursos Sequenciais e curso de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas de Ensino Médio e Educação Profissional em nível Técnico.

Em 2007, a UEMA ofereceu 60 (sessenta) cursos de Graduação em 20 (vinte) diferentes profissões de nível superior, a saber, Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Ciências Sociais; Física, Química, Matemática, Ciências Biológicas, Letras, Pedagogia; Geografia, História, Medicina, Medicina Veterinária, Enfermagem, Direito, Tecnologia da Informação e Formação de Oficiais (Bombeiro Militar e Policial Militar). No processo seletivo para acesso aos cursos de graduação da UEMA foram inscritos 22.685 candidatos, concorrendo a 2.090 vagas disponibilizadas no PASES.

Até 2010, os cursos de graduação da UEMA atenderam a 33.200 alunos, sendo 5.211 matriculados em cursos regulares de licenciatura, 3.262 em bacharelados, 16.679 que cursaram licenciaturas no PQD; 7.968 que realizaram graduação pelo NEAD e 80 participaram do curso de Formação de Docentes / Esquema I, conforme dados constantes no quadro abaixo:

CENTROS	LICENCIATURA	BACHARELADO	PQD	NEAD	ESQUEMA 1	TOTAL
São Luís	1.555	1.980	10.013	3.393	80	17.021
Caxias	1.235	309	960	990	--	3.494
Imperatriz	1.272	453	613	1.095	--	3.433
Bacabal	171	113	2.255	1.172	--	3.711
Balsas	127	95	383	325	--	930
Santa Inês	417	79	1.345	526	--	2.367
Açailândia	39	30	566	276	--	911
Pedreiras	81	--	62	--	--	143
Timon	192	55	--	80	--	327
Grajaú	--	51	482	--	--	533
Colinas	--	25	--	16	--	41
Lago da Pedra	51	--	--	--	--	51
Presidente Dutra	28	25	--	--	--	53
Barra do Corda	--	20	--	34	--	54
São J. dos Patos	06	27	--	--	--	33
Zé Doca	16	--	--	61	--	77
Itapecuru-Mirim	21	--	--	--	--	21
Total	5.211	3.262	16.679	7.968	80	33.200

Quadro 2 – Cursos de Graduação da UEMA
Fonte: Manual PQD, 2006.

Na graduação da UEMA, constituem centros de excelência os Cursos de Administração e História do Campus de São Luís, identificados como tal, a partir dos resultados do

ENADE, quando receberam conceito 5 (cinco). Merece destaque, ainda no campus de São Luís, os cursos de Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Medicina Veterinária, Geografia e Pedagogia, com conceitos 4 (quatro). Também foram bem avaliados pelo ENADE os cursos de Administração de Imperatriz, História e Letras de Caxias, todos com conceitos 4 (quatro). A oferta de graduação com base em tecnologia de aprendizagem a distância está instalada, desde 2008, com quatro cursos nas áreas de Agronegócios, Gestão de Cooperativas, Alimentos e Gestão da Tecnologia da Informação.

iv A expansão da UEMA na pós-graduação

O ensino de pós-graduação na UEMA é oferecido nos níveis *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) e *lato sensu* (Especialização). Atualmente a UEMA possui dois programas próprios de pós-graduação, abertos à comunidade, que já instalaram os Cursos de Mestrado em Agroecologia (52 alunos) e Mestrado em Ciências Veterinárias (20 alunos), ambos vinculados ao Centro de Ciências Agrárias e a serem ampliados com a implantação dos respectivos doutorados.

Ainda em nível de *stricto sensu*, a UEMA desenvolve quatro cursos de pós-graduação em convênio com outras instituições de ensino superior do país, a saber, realizando pós-graduação fora da UEMA – esta Universidade tem 15 professores cursando Mestrado, dos quais 5 do Centro de Ciências Exatas e Naturais (CECEN), 2 do Centro de Estudos de Ensino Superior de Santa Inês (CESSIN), 1 do Centro de Estudos de Ensino Superior de Caxias (CESC), 1 do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), 2 do Centro de Estudos de Ensino Superior de Imperatriz (CESI); 1 do Centro de Ciências Tecnológicas (CCT) e 3 do Centro de Estudos de Ensino Superior de Balsas (CESBA). Cursando Doutorado tem a UEMA, 48 professores, sendo 20 do CECEN, 4 do Centro de Ciências Tecnológicas (CCT), 9 do Centro de Ciências Agrárias (CCA), 4 do CESC, 1 do CESSIN, 9 do CESI e 1 do CESBA.

O saldo total da política de incremento da pós-graduação *stricto sensu* na UEMA, até 2010, foi a presença de 117 dos seus professores participando de cursos desse nível, dos quais 35 são mestrandos e 82 são doutorandos. Também, em parceria com outras Universidades, a UEMA tem matriculados 20 alunos, sendo 19 da UEMA, para Mestrado em Administração, em Convênio com a FGV-RJ, 12 (todos da UEMA) para o

Doutorado em Administração com a FGV-RJ, 07 para Doutorado em Geografia com a UNESP/Presidente Prudente e 12 alunos para o Doutorado em Zootecnia com a UNESP de Jaboticabal (SP), o que representará o ingresso de mais 50 professores em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Em 2010, a UEMA tinha em andamento 33 cursos de pós-graduação *lato sensu*, sendo 8 oferecidos pelo CECEN, 1 pelo CCT, 3 pelo CCSA e 2 pelo CCA, no campus de São Luís, e 5 sendo realizados em Caxias pelo CESC, 2 em Santa Inês pelo CESSIN, 7 em Imperatriz pelo CESI, 3 em Bacabal pelo Centro de Estudos de Ensino Superior de Bacabal (CESB) e 2 em Timon pelo Centro de Estudos de Ensino Superior de Timon (CESTI), com 1.407 alunos matriculados, entre os quais se incluem professores, servidores técnico-administrativos da Instituição e pessoas da comunidade.

v A política extensionista da UEMA

Para 2008, a UEMA programou a implantação, pela primeira vez, de 4 cursos de especialização, na modalidade de Educação a distância, nas áreas de Educação Especial, Educação Infantil, Educação a Distância e Gestão Pública, que ofereceram 4.000 vagas para todo o Estado, pesquisa e produção científica

A pesquisa constitui-se em atividade indispensável a uma instituição universitária. Para tanto, faz-se necessária a existência de um corpo docente qualificado, bem como a formação de grupos de pesquisa como fonte de produção de projetos nas diversas áreas de interesse da Instituição e como base para apoiar a instalação de cursos de pós-graduação.

Atualmente a UEMA conta com 27 grupos de pesquisa certificados pelo CNPq que integram as seguintes áreas: Ciências agrárias: Morfologia animal, Nutrição de plantas em sistemas agra florestais, Imunopatologia das protozoonoses, Sustentabilidade agra ecológica na agricultura familiar, Solos do trópico úmido; Saúde pública e veterinária, Patologia das doenças infecciosas de animais domésticos, Apicultura e meliponicultura; Gerenciamento de recursos genéticos vegetais no Maranhão, Estudo de asininos usados em veículos de tração animal, e Morfologia e patogenia de parasitos de animais. Nas Ciências Humanas: Brathair: estudos celtas e germânicos; Mnemosine: laboratório de história antiga e medieval, História, comunicação e linguagem, Estudos socioeconômicos da Amazônia, Docência e orientação Profissional; Cultura popular,

Desenvolvimento regional e sustentabilidade, e Reestruturação produtiva, trabalho e desenvolvimento regional. Na área das Ciências Biológicas: Afecções dos pequenos ruminantes, Genética e biotecnologia e Ecologia e conservação de ecossistemas e populações terrestres. Nas Ciências Sociais Aplicadas: Computação gráfica na arquitetura e Urbanismo. Nas Engenharias: Engenharia e Matemática Computacional. Na Linguística, Letras e Artes: Estudos linguísticos e Literários; e Literatura, Leitura e Ensino.

Em 2010, a UEMA tinha 34 projetos de pesquisa em desenvolvimentos financiados pela própria Instituição, em parceria com a FAPEMA, CAPES SUS, CNPq, EMBRAPA, BNB e PETROBRÁS, entre outros, nas áreas de Ciências Agrárias (15), Ciências Biológicas (2), Ciências Agrárias/Biológicas (13), Ciências Exatas e da Terra (2) e Engenharias (2). Com o objetivo de incentivar o aluno de graduação a engajar-se em projetos de pesquisa, a UEMA desenvolve o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica, atendendo atualmente a 173 alunos, dos quais 33 recebem bolsa do PIBIC/CNPq, 60 do BIC/FAPEMA e 80 do BIC/UEMA.

No XIX Seminário de Iniciação Científica (SEMIC), realizado em 2010, tendo como tema central “Ciência: exigências e desafios do século XXI”, foram inscritos 230 projetos de pesquisa, dos quais 15 foram classificados como os melhores trabalhos, sendo-lhes atribuídos uma premiação, sob a forma de placa e medalha, entregue tanto aos alunos quanto aos professores orientadores dos projetos. Por outro lado, a veiculação de informações científicas sob a forma de artigos, livros, eventos e seminários é algo indispensável para a atualização sistemática de professores e estudantes. Com a publicação regular da revista Pesquisa em Foco, a UEMA abriu um espaço permanente para a divulgação de trabalhos de docentes, discentes e pós-graduandos.

Na UEMA, a Extensão Universitária tem dois eixos focais: um de integração com os programas e projetos do Governo, de modo a contribuir para o desenvolvimento sustentável do Estado, e outro com a sociedade, na condição de órgão público comprometido com a Educação e o bem-estar social, pelo qual busca atender, nas áreas de sua competência, às principais demandas das comunidades onde se encontra inserida.

Durante sua trajetória acadêmica, nossa Instituição tem empreendido centenas de ações extensionistas sob a forma de eventos culturais, técnicos e científicos, promovendo grandes e pequenos seminários, fóruns, encontros, simpósios e cursos de extensão de toda ordem, envolvendo os três segmentos acadêmicos e milhares de pessoas dos diferentes municípios maranhenses onde se localizam os seus Centros de Estudos Superiores.

A Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis da UEMA desenvolveu, no período de 2005/2007, 30 projetos em 59 municípios, com 10.049 participantes. No eixo de integração com os programas de governo, a UEMA participou, entre outros, dos seguintes projetos: a metodologia do ensino de artes na escola.

No eixo de integração com a sociedade, a UEMA promoveu ou participou, entre outros, de projetos de pesquisas. A saber:

- a) Curso de espanhol na escola pública – de incentivo ao estudo e aprendizagem da língua espanhola.
- b) Melhoria física da rede de hotelaria – de orientação dos gestores da rede de hospedaria na cidade de Santo Amaro (MA), para melhoria do turismo na região.
- c) Teatro de bonecos – para divulgação da arte de aprender brincando.
- d) Pesce – propicia à comunidade, como curso de extensão, a aprendizagem de uma disciplina específica, dentre as constantes do currículo dos cursos de graduação oferecidos pela Instituição.

vi Programas especiais desenvolvidos na UEMA

a) Cursos Sequenciais

Os cursos sequenciais, introduzidos na Lei nº. 9.394/96, artigo 44, inciso I, que trata sobre cursos e programas da Educação Superior, foram regulamentados pelo Conselho Nacional de Educação, em 1999, visando a democratização do conhecimento e o acesso a um nível superior de formação.

A UEMA oferece cursos sequenciais de formação específica e cursos sequenciais de complementação de estudos que observam o disposto na Resolução CES nº. 01, de

27.01.1999. Física Escolar, Gestão Pública e Empreendedora, Gestão Universitária, Gestão de Segurança Empresarial e Patrimonial, Tecnologia de Alimentos Agropecuários, Secretariado Bilíngue, Agente de Metalurgia e Agronegócios.

b) Programa Darcy Ribeiro

No sentido de integrar sua política de graduação às Políticas Públicas de Educação e Desenvolvimento regional do Estado, a UEMA, pela Resolução n.º. 687/2007 – CONSUN, criou o Programa Darcy Ribeiro com o objetivo de forma docente em nível superior, priorizando a área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias. Este Programa tem como metas, no período 2008-2011, oferecer 9.660 vagas distribuídas entre 213 municípios maranhenses, excetuados os da ilha de São Luís. Em 2008, está prevista a implantação de 12 pólos, com 210 alunos em cada polo, perfazendo um total de 2.520 alunos nesse Programa.

Para cumprir sua função ambivalente, ora como interlocutora do Governo do Estado, ora como representante da sociedade, para cujos problemas devem buscar meios de equacionar, a UEMA necessita estabelecer parcerias, mediante acordos, convênios, contratos e protocolos, com órgãos públicos e privados, para a realização de programas acadêmicos e práticas de investigação científica, cursos de graduação, pós-graduação e extensão, treinamentos profissionais e prestação de serviços e outras atividades dentro de sua área de atuação.

Entre as parcerias, atualmente existentes, destacam-se 43 celebradas com prefeituras para o desenvolvimento do PQD, atendendo a um total de 3.448 alunos e 35 também celebradas com prefeituras para oferecimento de cursos a distância pelo NEAD para 2.690 alunos.

c) Educação A Distância

A UEMA iniciou sua primeira experiência na modalidade de Educação a distância, em 1998, quando instalou o Programa Magistério 2001, que oferecia um curso normal em nível médio, em 12 municípios maranhenses. Para dar sustentação técnico-pedagógica e administrativa a essa atividade, institucionalizou o Núcleo de Educação a Distância – NEAD, pela Resolução n.º. 239/2000-CONSUN, o qual, de imediato, elaborou o projeto de um Curso de Licenciatura em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental,

encaminhado ao Ministério da Educação junto com o necessário pedido de credenciamento da UEMA para atuar nessa modalidade, o que foi concedido pela Portaria n.º. 2.216/MEC, de 11 de outubro de 2001.

Com a realização do primeiro processo seletivo, em fevereiro de 2002, o NEAD vem progressivamente melhorando seus equipamentos e expandindo suas atividades. Atualmente, oferece três cursos de graduação: Licenciatura em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Magistério em Ciências da Religião e Administração (Bacharelado). Oferece, também, Curso de Nivelamento para acesso à Educação Superior, a exemplo do Vestibular da Cidadania, como atividade de extensão.

A UEMA/NEAD está presente em 89 municípios maranhenses, atendendo a 7.968 discentes, acompanhados e orientados por 159 tutores, tendo graduado 1.332 alunos concluintes de seus cursos. Produziu todo o seu material didático-pedagógico, confeccionando 56 impressos com uma tiragem de 56.217 exemplares e celebrou convênios com a Universidade Aberta do Brasil – UAB/MEC e com o Banco do Brasil. Mediante esses convênios foi implementado na UEMA, em nível de graduação, um curso de Administração a distância, cujo corpo discente totaliza 644 alunos dos quais 344 são funcionários do Banco do Brasil, que trabalham em agências no estado do Maranhão, e 300 são alunos da comunidade, todos aprovados em processo seletivo.

Nesses últimos anos o NEAD conseguiu avançar significativamente em termos de infraestrutura física, de capacidade técnico-pedagógica e, sobretudo, de suporte tecnológico com a implantação dos seus sistemas próprios de tele e vídeo conferências. Tal fato garante à UEMA a capacidade instalada necessária para atender, mediante o estabelecimento de novas parcerias, à demanda maranhense no campo da Educação a distância.

O NEAD oferece, além dos três cursos de graduação já citados, quatro cursos de graduação tecnológica em Agronegócio, Alimentos, Gestão de Cooperativas e Gestão de Tecnologia da Informação, bem como de quatro cursos de pós-graduação *lato sensu* nas áreas de Educação Especial, Educação a Distância, Educação Infantil e de Gestão Pública, o que elevará para 11.200, nesta universidade, o número de vagas oferecidas nessa modalidade.

vii Núcleos e laboratórios

Atualmente, a UEMA tem em funcionamento 15 núcleos técnicos que supervisionam os trabalhos de 48 laboratórios. Alguns desses núcleos desenvolvem projetos que fornecem ao Governo e a diversos organismos de ação no Estado subsídios técnico-científicos que proporcionam diretrizes de atuação, a exemplo dos seguintes: outras atividades para atender à demanda de produtos e serviços relacionados com sua área de atuação, a exemplo de hortaliças e frutas, culturas agro-alimentares e agroindustriais; interpretação de análise de solos e recomendação de calagem e adubação; e captura de enxame de abelhas; climática para o mês seguinte; parâmetros meteorológicos obtidos através de plataforma de coleta de dados.

Essas considerações teóricas nos colocam diante da constatação de que a democratização do ensino passa pela democratização do acesso, da permanência e da gestão. Essa compreensão é reveladora de que as políticas voltadas para o cotidiano acadêmico não podem negligenciar nessa esfera, garantindo a articulação do acesso, da permanência e da gestão, que se articulam, inexoravelmente, na defesa de um parâmetro mínimo de qualidade, permeado pelo estabelecimento de interlocuções com diretores de centro, coordenadores de polos, supervisores de ensino e coordenadores de curso, além da comunidade educativa através de seus representantes legítimos eleitos por maioria de votação.

A articulação entre estes diversos segmentos que compõem o programa e a criação de mecanismos de participação e exercício democrático das relações de poder colocaram-se como prerrogativas fundamentais para a problematização da gestão democrática e participativa e para universidade que queremos.

É possível perceber que os conceitos de gestão e administração são bastante próximos; porém, quando se fala de gestão democrática, os conceitos mudam radicalmente, pois se busca hoje uma gestão universitária com poderes descentralizados.

Desta forma, pode-se dizer que gestão democrática é a distribuição de tarefas, serviços e responsabilidades, desde que exista diálogo e comunicação entre todos os envolvidos, pois essa é caracterizada pela participação, como mostra Libâneo (2005, p. 335-336):

(...) a gestão democrática não pode ficar restrita ao discurso da participação e as suas formas externas – as eleições, as assembléias e as reuniões. Ela esta a serviço dos objetivos do ensino, especialmente da qualidade cognitiva dos processos de ensino-aprendizagem. Além disso, a adoção de práticas participativas não esta livre de servir à manipulação das pessoas, as quais podem ser induzidas a pensar que estão participando. De fato, freqüentemente, são manipuladas por movimentos, partidos e lideranças políticas, e defesa dos próprios interesses. A participação não pode servir para respaldar decisões previamente definidas, mas deve ser uma forma de levar a equipe escolar a soluções inovadoras e criativas.

Este autor argumenta que, do ponto de vista das teorias administrativas, a gestão participativa teve início no movimento das relações humanas, ocorrido entre 1924 e 1933, quando se começou a perceber a importância do “fator humano” nas relações. Houve momentos em que a participação dos trabalhadores na gestão não foi tolerada, porém, nos últimos 70 anos, essa participação tem sido cada vez mais reivindicada, por razões políticas, sociais e, principalmente, gestonárias, ou seja: com o objetivo de melhorar a qualidade do trabalho. Nas escolas, esse movimento começou a ocorrer com maior intensidade e generalização, a partir dos anos 90 (Libâneo, 2005).

A gestão democrática e participativa exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre a concepção e a execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a pratica. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores (Veiga, 1998, p.18).

Dadas essas referências, procuraremos no capítulo seguinte compreender as percepções, ações e proposições de professores e de professores/coordenadores de cursos envolvidos na implementação do projeto institucional curricular nos cursos de licenciatura do Programa de formação de docentes para Educação Básica, de caráter modular parcelado, fundado no paradigma das competências e da flexibilização.

EPÍTOME DO CAPÍTULO III

De tudo que foi percorrido percebe-se que a *gestão democrática e participativa* deve estar impregnada por certa atmosfera que se respira no ambiente acadêmico através da circulação das informações, na divisão de trabalho, no estabelecimento do calendário escolar, na distribuição das aulas, no processo de elaboração ou criação de novos cursos ou de novas disciplinas, na formação dos grupos de trabalho, na capacitação de recursos humanos; enfim, a gestão democrática e participativa é uma atitude necessária, embora não suficiente, pois requer capacidade de interação, aprendizado que demanda tempo atenção e trabalho.

Importante reconhecer que a gestão democrática já está incorporada no glossário pedagógico brasileiro e, desde a década de 1980, os governos vêm promovendo discussões que apontam para formas mais participativas da escolha dos gestores e de propostas de trabalho que viabilizem a distribuição das responsabilidades no ambiente escolar.

Acompanhamos de perto o nascimento dos primeiros projetos e estatutos para o gerenciamento da UEMA, e convivemos com pelo menos quatro experiências de gestão nos últimos anos. Contabilizamos acertos e erros, mas acreditamos no caminho que escolhemos. Neste momento de reflexão, é fundamental esta análise investigativa, para que possamos sintonizar o caminho trilhado e o recomeço a partir daqui, com vista à implementação de uma proposta democrática na perspectiva de que Democracia é o sistema que controla o Poder.

No próximo capítulo, trataremos de analisar de forma mais pontual o PQD, frente ao paradigma da competência e da flexibilização que o orienta e normatiza.

CAPÍTULO IV

O PROGRAMA DE QUALIFICAÇÃO DE DOCENTES (PQD) FRENTE AO PARADIGMA DA COMPETÊNCIA E DA FLEXIBILIZAÇÃO

NOTA INTRODUTÓRIA

Partimos do princípio de que a Universidade não pode apenas pretender formar profissionais de ensino, ou seja: sua função não é fundamentalmente profissionalizante; sua função é mais ampla, conforme Belloni (1992), a função da Universidade é gerar saber.

Um saber comprometido com a verdade porque ela é a base de construção do conhecimento. Um saber comprometido com a justiça porque ela é a base das relações entre os humanos. Um saber comprometido com a beleza porque ela possibilita a expressão da emoção e do prazer, sem o que a racionalidade reduz o humano a apenas uma de suas possibilidades. Um saber comprometido com a igualdade porque ela é a base da estrutura social e inerente à condição humana (Belloni, 1992, p. 73).

Um saber, em síntese, comprometido com o avanço da Ciência e com a solução dos problemas que os grupos sociais enfrentam.

Entretanto, a Universidade tem privilegiado a função de Ensino e se constituído, tradicional e predominantemente, em agência formadora de profissionais, relegando a plano secundário o que deveria ser sua função central: a criação de conhecimento e a disseminação deste conhecimento por intermédio do Ensino e da Extensão (Fávero, 1977, 1989, 2000; Marques et al., 1989). Queremos argumentar que é no exercício dessa função, de gerar saber comprometido com a ruptura e com a inovação, que o professor universitário pode tornar sua docência em um ensino de qualidade, exercendo de forma plena sua função intelectual.

O professor universitário que apenas profissionaliza e instrumentaliza seus alunos, preocupando-se com aulas e provas, e pouco ou nada com a pesquisa, abdica de suas possibilidades mais amplas. “O professor que não pesquisa apenas narra para o aluno o que leu e discutiu por aí” (Demo, 1995, p. 96). Tal professor, em dissonância com uma Universidade moderna, comprometida com a produção de conhecimento e com a transformação social, ao limitar-se a divulgar saberes já existentes, acaba exercendo uma atividade intelectual qualitativamente inferior. Tal professor, que não chega a se

desenvolver como **especialista**, dificilmente poderá tornar-se o **especialista mais político** de que fala Gramsci (1979).

Então, sem secundarizar a importância do compromisso político, é importante destacar a necessidade de que o professor universitário (que forma professores) se empenhe na articulação do ensino e da pesquisa. Somente assim poderá contribuir tanto para o cumprimento da exigência legal, como para a formação de novos professores que, no desempenho de sua profissão, venham também ser capazes de ultrapassar a dicotomia ensino-aprendizagem.

A pesquisa precisa tornar-se parte do processo de formação do professor por ser parte constitutiva de seu trabalho como docente, como administrador, como supervisor ou como orientador educacional. Experiências recentemente divulgadas permitem que se afirme ser possível, mesmo no curso de graduação, superar a noção de ensino como reprodução do conhecimento e desenvolver um processo de pesquisa como produção de saberes, integrada à formação profissional, apesar das dificuldades, das limitações e da ajuda institucional restrita (Geraldi, 1993).

A atuação do professor/pesquisador, entretanto, não deve constituir um esforço individual isolado. Em nível institucional, o desenvolvimento da pesquisa requer um projeto político que, para se concretizar, exige que os meios e os recursos necessários estejam disponíveis. Ou seja: se a Universidade pretende favorecer a produção de conhecimento precisa definir com clareza sua política global de pesquisa e propiciar o estímulo e as condições indispensáveis a mesma.

4.1 Referenciais teóricos e metodológicos do PQD

A reforma da Educação Superior no Brasil está ancorada, em particular, no paradigma da competência e da flexibilização como princípios orientadores dos processos de formação docente através do desenvolvimento de habilidades e competências. Do ponto de vista metodológico, para identificar como se caracteriza a reforma, segundo o ideário da flexibilização nas diretrizes curriculares do MEC, em processo nos cursos de licenciatura da UEMA, tratamos neste capítulo da forma como o PQD se adequa a essas orientações.

O percurso da presente reflexão inclui uma diretriz metodológica, que visa apreender o objeto de estudo, que é o Programa de Qualificação de Docentes, no movimento que compreende a relação entre as Políticas Educacionais do Brasil, as estratégias de inserção dos países periféricos no processo de desenvolvimento globalizado, tendo em vista as relações internacionais atuais e o contexto regional e local onde está inserida a UEMA.

Tomamos as competências e a flexibilização como categoria central pela qual definimos como indicadores de análise: o processo de reforma e a flexibilização da formação de professores em licenciatura de graduação plena como princípio curricular; o processo de reforma da Educação brasileira e as competências como finalidade curricular; o processo de reforma e a mobilização/normatização institucional, os quais se expressam na concepção dos sujeitos envolvidos na formação de professores.

Ademais, consideramos ainda as determinações do nível macro ou nacional, que se configuram nas políticas públicas de reformas educacionais do projeto reformista do Estado brasileiro, via diretrizes dos órgãos executivos e normativos: Ministério de Educação – MEC, Conselho Nacional de Educação – CNE e Secretaria de Ensino Superior – SESU, e no âmbito interinstitucional acadêmico e o nível da percepção (subjetividade) de docentes formadores de professores que constituem o que chamaremos de nível micro.

Sobre os dados empíricos relativos à experiência acadêmica de reformulação das propostas curriculares, foram objetos de reflexão o Projeto Institucional de Formação de Professores do qual já falamos em capítulo anterior e o processo vivenciado pela instituição como um todo – Professores, Diretores de Centro, Chefes de Departamentos, Diretores de Curso, Coordenadores de Pólos e alunos articulados com o discurso da flexibilização dos quais decorrem as relações implícitas em nosso foco de análise: mudança/modernização; currículo/formação; mobilização/participação; profissão/autonomia.

Da mesma forma, por constituir a base dos discursos institucionais e das formulações dos textos oficiais, apresentados como eixo integrador e articulador do novo paradigma do MEC, foram também princípios de tais diretrizes curriculares considerados, a saber: a) flexibilização na organização curricular; b) dinamicidade curricular; c) adaptação às

demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós-graduação; e) ênfase na formação geral; f); desenvolvimento de competências e habilidades gerais.

Em suma: quanto às diretrizes e aos procedimentos metodológicos, optamos por uma abordagem que ensejasse revelar as interfaces das manifestações do objeto de nossa investigação, como produção histórico-social determinada por fatores sociais, políticos e econômicos inter-relacionados, ou seja: optamos por uma abordagem qualitativa. Tal opção considerou as possibilidades interpretativas possíveis, a despretensão de alcançar uma verdade total e definitiva sobre os processos e o caráter parcial/provisório das verdades sobre os fatos, enquanto circunstanciados.

Esse enfoque se justifica, igualmente, pelo seu caráter interpretativo dialógico, considerando-se que “investigadores qualitativos pensam que o fato de abordarem as pessoas com o fito de compreender o seu ponto de vista, ainda que não constitua algo perfeito é o que menos distorce a experiência dos sujeitos envolvidos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 54).

Justifica-se, também, pelo fato de acreditarmos que “é nos sujeitos que se permite concentrar a riqueza do processo”, assim como pelas possibilidades de valorizar o sujeito concreto, tanto em sua história, quanto em sua capacidade de reflexão, tendo neste aspecto papel central a subjetividade para a identificação de elementos singularizados dos processos estudados, sendo a motivação dos sujeitos e seu envolvimento na pesquisa, momentos essenciais na configuração do trabalho do pesquisador, a “[quem] (...) cabe participar, provocar, conversar, enfim, manter-se ativo num diálogo que induz permanentemente novos aspectos aos problemas objeto da pesquisa” (Fonseca, 2001, p. 23).

Acrescente-se que, por permitir um processo de interação entre a investigadora e realidade pesquisada, nosso enfoque possibilitou apreender os significados e determinantes do objeto de estudo, pela observação de sua dinâmica, de sua relação com a totalidade em que se insere e de suas manifestações práticas, numa perspectiva etnográfica.

Quanto à coleta, organização e análise dos dados empíricos, de início, trabalhamos com a nossa experiência, enquanto Coordenadora Geral do PQD há mais de quinze anos e professora na UEMA há 18 anos, para expor, na pesquisa, os propósitos e os objetivos

da escolha da instituição, bem como solicitar autorização para realizá-la nos cursos de licenciatura.

Em seguida, iniciamos a caracterização do universo e o levantamento de dados dos cursos que oferecem licenciatura, quando obtivemos informações sobre a instituição, nos setores administrativos, e, em especial, sobre as licenciaturas, inclusive número de professores, criação e histórico dos cursos. Para tanto, recorreremos aos catálogos dos cursos de graduação em regime modular parcelado, produzido anualmente e guardados nos arquivos dos setores ligados à Pró-Reitoria de Ensino e Graduação – PROG, e às divisões de Apoio Acadêmico da Pró-reitoria de Ensino.

Pesquisamos, ainda, documentos como resoluções, portarias e decretos. Para complementar esses dados, foi realizado um levantamento, nas secretarias de coordenações dos cursos pesquisados, no cadastro de professores efetivos e substitutos, os documentos de criação, autorização e regulamentação dos cursos de licenciatura. Optamos por incluir, ainda, entrevistas com os coordenadores de curso e professores, com intenção de focalizar a gestão institucional da reforma, e como tais profissionais se inseriram nesse processo.

Essa opção não visou confrontar percepções de gestores e não-gestores, pois consideramos que os coordenadores, assim como os professores, tiveram o mesmo nível de participação na primeira etapa do processo de definição das diretrizes de formação de professores; o critério foi que ambos atuam como docentes nos cursos de licenciaturas, ainda que alguns estejam na função de coordenador ou diretor de curso. Outrossim, as fontes escritas, articuladas com as orais, foram instrumentos empregados para criarmos condições nas quais os entrevistados pudessem evidenciar percepções, formas de apropriação e, sobretudo, inserção no processo de reforma em andamento na instituição, bem como identificação com este, para que evidenciassem sua relação com o processo vivenciado.

Assim, escolhemos por percorrer a trajetória das ações que integraram a elaboração da investigação, focalizando, em particular, as diretrizes curriculares dos cursos de graduação no interior da construção do projeto de reforma curricular das licenciaturas.

A realização desta pesquisa envolveu estudo de documentos dos organismos internacionais, cujas diretrizes subsidiaram as políticas reformistas educacionais no

Brasil; análise de documentos produzidos pelo MEC/CNE (pareceres, decretos e resoluções) que serviram de parâmetro à implementação e normatização da reforma curricular; análise de documentos produzidos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE e pelo Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação – FORGRAD, bem como da produção teórica de autores, com destaque nos estudos sobre reformas e formação de professores.

Ainda acompanhamos atividades desenvolvidas no âmbito acadêmico e outras promovidas para implementação do processo de organização curricular, em especial, o conjunto de documentos produzidos internamente pela subsidiaram a elaboração do Projeto Político Pedagógico de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação.

As entrevistas, semiestruturadas, seguiram um roteiro com oito perguntas abertas, cujo objetivo central foi apreender como uns e outros expressam suas percepções sobre o movimento reformista instaurado na instituição, a saber, como nesses encontros, discussões e elaborações vão construindo maneiras de se relacionar com as novas diretrizes curriculares e como verbalizam as implicações dessa reforma na prática deles.

Informações sobre tempo de trabalho dos professores na instituição, na licenciatura e nas respectivas disciplinas que lecionam foram obtidas no ato da entrevista, através de ficha de identificação que acompanhou o roteiro. Para a apresentação e discussão das entrevistas, foi definida uma codificação das questões sobre as quais centraram os relatos dos sujeitos – professores e professores/coordenadores/diretores de curso.

No critério de escolha dos professores a serem entrevistados, consideramos a identidade entre o docente e a área de formação específica em que atua; portanto, não tomamos como critério a sua vinculação institucional, visto que no PQD a maioria dos professores é convidada ou indicada a assumir uma cadeira por sua atuação profissional no campo educacional e tempo de experiência fora do âmbito da UEMA, em vista da demanda de profissionais para contemplar as ofertadas disciplinares em cada módulo de cada curso.

Quanto aos coordenadores e professores que, de alguma forma, participaram de atividades acadêmicas modulares, demos prioridade aos membros de colegiado de curso e aqueles cujo tempo de experiência na área e na instituição ultrapassasse um ano.

Não foram critérios de escolha a condição docente substituto/efetivo, nem a disciplina ministrada. Estabelecido o diálogo com/entre as fontes e com base nos dados documentais relativos à estrutura e ao funcionamento acadêmico da instituição, foram realizadas as entrevistas com os sujeitos, envolvendo níveis de participação no processo. O estudo abrangeu um universo de 8 cursos de licenciatura (História, Geografia, Letras, Pedagogia, Biologia, Matemática, Física e Química), 8 coordenadores setoriais ou de polo, 8 diretores de curso e 16 professores, sendo dois de cada curso.

De início, podemos considerar que as diretrizes curriculares para cursos de licenciatura – conforme dispõe a resolução n.01 CNE/CP (de 18/2/2002), no artigo 1º:

(...) constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2002).

Em geral, os artigos 3º e 4º dessa resolução sugerem o que se espera de uma proposta curricular para formação de professores.

A finalidade da formação de professor tem como eixo orientador o paradigma pedagógico centrado no desenvolvimento de competências, numa perspectiva flexibilizadora para formação docente. Igualmente, o Projeto Pedagógico do curso é apresentado como instrumento privilegiado na organização curricular, apto a prever as competências que se esperam na formação e na atuação do professor; também é apresentado como procedimento didático de padronização curricular em todas as etapas da formação acadêmica.

Nesse sentido, a concepção de formação de professores tem como parâmetro fundamental o desenvolvimento de competências, pois – como vemos – estas permeiam a elaboração de projetos institucionais, a organização da matriz curricular, a formulação de objetivos e a definição de conteúdos, estratégias didáticas, critérios e procedimentos internos e externos de avaliação, tanto dos professores quanto dos cursos e da própria instituição. Para essa direção, converge o Art. 8º, ao propor que as referidas competências “devem ser referência para todas as formas de formação”. (Brasil, 2002).

Nesse caso, percebe-se a intenção de se usar o modelo de avaliação dos cursos estruturado por competências, para garantir controle interno e externo dos currículos. Com isso, assegurar-se-iam a verificação do processo de desenvolvimento das

diretrizes, mediante procedimentos e critérios como os indicadores previstos no referido modelo, e a avaliação enquanto elemento privilegiado pela atual reforma.

Esses eixos deverão ser incluídos nos projetos pedagógicos para nortear a organização da matriz curricular dos cursos nas referidas dimensões. Também deverão ser referências para definir tempos e espaços curriculares, isto é, para distribuição das atividades e respectivas cargas horárias a elas correspondentes.

Esses critérios traduzem as formulações do Parecer CNE/CP 28/2001, que indica 2.800 horas como tempo mínimo para formação de professores. Do total deste componente, 1.800 horas serão dedicadas às atividades de ensino/aprendizagem e as demais 200 horas para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural. Estas 2000 horas de trabalho para execução de atividades científico-acadêmicas, somadas às 400 horas da prática como componente curricular e às 400 horas de estágio curricular supervisionado, serão exigidas minimamente para o aluno galgar o grau de licenciado. (Brasil, 2001).

Ao verificarmos como se articulam, nas referidas diretrizes, os dois elementos básicos apresentados pelos argumentos em prol do novo paradigma da formação de professores – competências e flexibilidade – constatamos que a questão da flexibilidade, embora esteja no espírito deste e dos demais documentos, fica algo genérica e velada por ser explicitada em apenas um artigo da Resolução 1 do CNE (de 2002).

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional. (Brasil, 2002).

Para Pimenta (1998), o modelo de competências é elemento nuclear nas diretrizes que orientam a formação de professores e demanda uma análise que parta do pragmatismo que ele sugere. Tal modelo tende a formar profissionais com uma visão utilitarista e pragmática, isto é, só vale a pena aprender aquilo que vai ser usado no imediato, pois é estabelecida certa taxionomia das competências oriundas de Perrenoud (2001), isto é, uma relação de itens que devem ser aprendidos para o exercício profissional e suas respectivas habilidades para colocar em prática as competências.

Nesse cenário, podemos verificar que os documentos considerados até aqui evidenciam seus fundamentos e suas finalidades quanto a um novo paradigma para a formação que enfatiza flexibilização curricular e competências como superação do atual modelo dos chamados currículos mínimos, em vigor nas universidades desde a reforma universitária embasada na Lei n.º 5.540/68.

No caso específico da Educação Superior, o debate em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para Graduação teve como desdobramento imediato a discussão em torno da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso e a elaboração do Projeto Pedagógico das Instituições de Ensino Superior e seus respectivos cursos; ou seja: o novo quadro desenhado pelas transformações na Educação, a partir da aprovação da Lei n.º 9.394/96 e das mudanças ocorridas ao longo dos anos de 1990, na Educação Superior no Brasil, tem feito com que o ensino de graduação passe por profundas mudanças, especialmente no que refere à elaboração, ou reestruturação, em alguns casos, dos projetos pedagógicos, seja das IES, seja de seus cursos de graduação. (Frigotto, 1998, p. 78).

Assim, podemos considerar que a trajetória das formulações legais orientadoras da reforma curricular do ensino superior brasileiro, no que se refere às licenciaturas, caracteriza-se por manter a continuidade do amplo processo de reformas educacionais destinadas aos países da América Latina, sobretudo aquelas delineadas nos eventos da Agenda 21¹⁴ de organismos internacionais para reformas educacionais dos anos de 1990.

Podemos também afirmar que as proposições de tal agenda acentuam o caráter restritivo das políticas de reformas educacionais para países em desenvolvimento; da mesma forma, procuram abranger não só princípios político-filosóficos a serem assegurados pelo Poder Executivo e normativo dos órgãos do Estado, mas também, e em particular, os pressupostos metodológicos, a linguagem e as estratégias que melhor atendam a tais princípios, como parte da racionalidade característica do ideário neoliberal predominante nas políticas educacionais e nas reformas, em especial aquelas destinadas à formação do profissional da Educação.

¹⁴Trata-se de um documento consensual para o qual contribuíram governos e instituições da sociedade civil de 179 países num processo preparatório que durou dois anos e culminou com a realização da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), em 1992, no Rio de Janeiro, também conhecida por ECO-92.

Numa palavra, trata-se de formar um profissional cujo perfil seja mais adequado às necessidades econômicas imediatas originárias do contexto de reconfiguração do setor produtivo de bases capitalistas.

O movimento de implantação das diretrizes pode ser considerado um indicador pelo qual podemos compreender, nas circunstâncias históricas atuais, como surge, por que surge e como é criada a necessidade de um novo modelo (perfil) de profissional e como se dará sua formação. Como observa Freitas podemos identificar que as competências listadas no documento das Diretrizes,

(...) deslocam a discussão dos conteúdos e métodos das disciplinas que caracterizam atualmente a formação no campo da Educação, não para ampliá-la para uma concepção de currículo como espaço de produção de novos conhecimentos e possibilidades de formação multilateral dos educadores, mas para reduzi-la (a formação) a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentais do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem. (Brasil, 2002, p. 156).

4.2 O processo organizacional do PQD frente aos novos cenários da educação no Brasil

A partir da década de 1990, tem-se observado no Brasil uma crescente expansão do Sistema da Educação Superior, hajam vista os dados das projeções publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, que indicam no ano de 1997 o funcionamento de 900 Instituições de Ensino Superior – IES's e em 2003 o crescimento para 1859, entre IES's Públicas e Privadas. O registro do Censo de 2003 indica 207 IES's públicas e 1652 IES's no sistema Privado de Educação Brasileira. É possível verificar um considerável aumento do setor privado representado em 89% das IES's brasileiras.

A expansão no Ensino Superior continua acelerada e pode ser percebida pelos dados levantados no Censo de 2003, apresentados pelo INEP, que demonstram o crescimento do número de vagas autorizadas para a criação de novos cursos ofertados pelas IES's. Em 2003, foram ofertadas 2.002.683 vagas, as IES's tiveram 4.899.556 candidatos inscritos para os processos seletivos e apenas 1.262.904 alunos ingressantes no ensino superior. Tais dados indicam que existem menos vagas que o número de candidatos, entretanto menos ingressantes do que o número de vagas é um fator que representa tanto

uma preocupação, quanto pode ser uma oportunidade para as IES's criarem estratégias na busca de captar mais alunos.

Considerando esses dados fornecidos pelo MEC, e apresentados através do INEP, é possível perceber que o Ensino Superior é um setor em expansão e segundo o IBGE, a demanda continuará alimentando este crescimento. Embora o IBGE apresente uma estimativa de crescimento de demanda para o Ensino Superior entre os anos de 2000 a 2006, revela que as IES's não têm suprido a demanda das classes C e B.

Segundo o IBGE, as classes sociais B e C são formadas por pessoas que têm uma renda média salarial entre 844,00 e 2.444,00 reais e têm um comprometimento da renda familiar destinado à Educação que não ultrapassa 25%.

Tais dados apresentam um forte indicativo das razões que afastam estas pessoas do Ensino Superior. Isso sugere ao Sistema Educacional Brasileiro uma diminuição no valor das mensalidades nas IES's ou um aumento nos financiamentos destinados a formação dessas pessoas, sendo que uma alternativa não exclui a outra.

Para a UEMA, os dados relatados representam um desafio no sentido de completar o quadro de discente em relação ao número de vagas ofertadas e também em relação a combater as possíveis causas da evasão de alunos no decorrer do processo de conclusão dos cursos que as faculdades oferecem, bem como a presença de professores leigos nas salas de aula da Educação Básica. Outrossim, a grande maioria dos cursos ofertados na UEMA foi até os idos de 1993 destinados aos cursos de bacharelado (Engenharias, Agronomia e Veterinária), no entanto a partir desse período a Universidade aderiu às Políticas Nacionais de formação dos quadros docentes que atuavam ou iriam atuar na Educação Básica.

Afirma o IBGE (2010) que

(...) se constitui no principal provedor de dados e informações do país, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal.

Isso sugere que as Universidades podem buscar alternativas de financiamento estudantil e lançar mão de todo tipo de ação para promover a qualificação do docente em exercício buscando oferecer um ensino de qualidade, um ambiente agradável e seguro em termos

de recursos educacionais para a formação dos mesmos, tornando, desta forma, as IES's interessantes e fazendo com que os alunos possam e queiram optar por elas, e também, que nesse quadro, os professores estejam qualificados para atuar.

4.3 Perfil do aluno pequediano

No cenário em que se encontram as IES's brasileiras, a UEMA, mantida pelo Governo Estadual, oferece cursos de graduação que atendem à realidade, tanto da capital, quanto do interior do Estado do Maranhão, em regime de parceria com o governo estadual, as prefeituras, eventualmente com sindicatos de professores ou outros órgãos sindicais através de uma gestão compartilhada.

O aluno do PQD é um docente em exercício em nível estadual, municipal ou privado, além de que poderá ser da comunidade, na medida em que oferece um percentual de vagas para egressos do Ensino Médio que se interessem pela formação docente.

A via de ingresso até este momento é uma seleção de caráter especial, chamada de Vestibular Especial, onde são avaliadas suas habilidades linguísticas, matemáticas e de disciplinas específicas ao curso escolhido. Quando aprovado, tem direito assegurado à matrícula no curso escolhido em regime modular parcelado, isto é, os cursos serão oferecidos no período de férias ou recesso escolar, notadamente nos meses de janeiro, fevereiro e julho, quando são oferecidas de 4 a 8 disciplinas específicas ou pedagógicas do curso, além de um período intermodular, momento em que serão desenvolvidas as atividades de Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado, além das atividades acadêmicas científicas e culturais exigidas por lei (AACC).

Retomando a fundamentação legal que ampara este programa, observamos que a LDB nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 art. 66 e § único, prevê como exigência aos docentes, para ministrar aulas no Ensino Médio, a formação em cursos de graduação. É possível observar características marcantes que possibilitam traçar um perfil dos docentes da Instituição, fazendo a verificação e revisão dos currículos e documento de matrícula dos mesmos na UEMA, onde se pode perceber que há:

- a) profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral, mas que não têm formação específica para o exercício do magistério;

- b) profissionais que atuam no mercado de trabalho em campo profissional específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana e também não têm formação específica para o magistério;
- c) profissionais da área da Educação nas licenciaturas que atuam paralelamente, na Educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio);
- d) profissionais da área da Educação Básica que atuam em tempo integral ou parcial.

No primeiro grupo, encontram-se profissionais de variadas áreas do conhecimento e que se dedicam integralmente à docência, sem experiência profissional. Esse grupo "ensina" sem ter vivenciado a prática da profissão. As características desse grupo sugerem que é preciso auxiliar nas atividades desses professores na seleção dos conteúdos curriculares a serem trabalhados para a devida formação profissional dos alunos. Auxiliá-los quanto aos referenciais necessários para a formação das crianças, jovens e adultos. Particularmente, acompanhar a pertinência do trabalho a ser desenvolvido com os seus alunos.

No segundo grupo, encontram-se os profissionais liberais, que atuam no campo específico do curso que lecionam. Neste caso, dedicam algumas horas ao magistério. São profissionais, a exemplo de médicos, advogados, empresários, enfermeiros, arquitetos, engenheiros, nutricionistas, farmacêuticos, fisioterapeutas, administradores, dentre outros, que optam pelo exercício da docência paralelamente à sua função de profissionais liberais por razões múltiplas. Alguns deles dedicam ao magistério poucas horas por semana e suas curtas jornadas não lhes permitem maior envolvimento com a instituição, alunos ou colegas do curso.

Nesse grupo de profissionais que atua na docência, a contribuição à sua formação assenta exatamente na preciosidade das experiências vivenciadas em suas respectivas áreas de atuação. Como profissionais, em exercício, influenciam os alunos com os desafios e as exigências do mundo do trabalho. Grande parte, senão a totalidade, desses docentes nunca recebeu uma formação pedagógica que a qualifique a desempenhar o papel de professor. Eles se dispõem a buscar a formação em cursos específicos para o exercício da docência; normalmente se deparam com situações desafiadoras em sala de aula.

No terceiro grupo, encontram-se os profissionais docentes da área de Educação, que, paralelamente, dedicam-se ao magistério nos diferentes níveis de ensino da Educação básica. Este fato oportuniza uma vivência efetiva no magistério e possibilita compartilhar como acadêmicos o cotidiano das escolas nos diferentes níveis de ensino.

O quarto e último grupo envolve os profissionais que se dedicam, em tempo integral, ao ensino. Esta característica sugere que esses professores precisam buscar a integração necessária com o meio de trabalho, para o qual se direciona a sua formação superior, com o objetivo de promover a troca de experiências e reflexões da formação em questão.

Aliadas às características que agrupam esses professores, colhem-se algumas questões vivenciadas por eles que lhes influenciam o desempenho e também lhes definem o perfil dos alunos do PQD.

A primeira questão são professores que dividem sua jornada de trabalho em duas ou mais escolas de ensino básico; isto implica em tempo de deslocamento, em desgaste na preparação do elevado número de aulas e no conflito de horários em semanas de planejamento.

A segunda questão são os professores que em geral dividem seu tempo entre as atividades de aula e os elevados níveis de exigência no comprometimento do aluno com outras atividades profissionais. Por fim, professores que trabalham em outras organizações, não educacionais, e, portanto, executam outra atividade profissional durante o dia, mas ministram aulas à noite e, por vezes, têm suas atividades acadêmicas prejudicadas, por seus compromissos com sua outra área de atuação, a exemplo de hospitais, empresas, escritórios e outras fontes de trabalho.

Além disso, percebe-se que a concepção de docência universitária está sofrendo transformações. O elevado número de alunos com uma formação básica insuficiente ingressando no ensino superior, a pouca tolerância dos alunos em permanecer em sala de aula, a falta de interesse dos alunos pela leitura, aliado a isto e a tantos outros desafios, a “obrigatoriedade da presença dos professores no ambiente das aulas em cursos presenciais”, tudo isto cria uma exigência maior no desempenho docente. Questões novas passam a ocupar lugar comum: quem é o aluno universitário? Ele está

preparado para acompanhar as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho? Está apto para o exercício profissional da docência?

Para refletir sobre estas questões, é interessante recorrer-se as exigências citadas na LDB n. 9.394/96, no Art. 13, quando esta apresenta as incumbências do professor, sendo, desta forma, possível elaborar um pensamento mais consciente sobre o que se espera do profissional que escolhe a docência como profissão.

Com o objetivo de formar, qualificar, acompanhar e supervisionar a formação desse aluno, o PQD dispõe de equipes de profissionais pedagogos, supervisores e coordenadores, que atuam no sentido de construir um percurso educativo de qualidade e voltado para a formação acadêmica competente.

4.4 Fundamentos legais da educação brasileira

A LDB nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece que a Educação no Brasil abrange os processos formativos que acontecem em todas as formas de convivência: familiar, humana e de trabalho, nas instituições de Ensino e Pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Essa lei busca disciplinar a Educação escolar, por meio do ensino, que ocorrerá em instituições próprias. A referida lei estabelece que a “Educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (art.1º).

A LDB define como princípios e fins, que a Educação é

(...) dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996, art. 2º).

A lei busca garantir que o ensino deverá ser ministrado, tendo como base os princípios da:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

A LDB garante o direito do ensino ser ofertado pela iniciativa pública e privada, desde que atendidas as condições do art. 7º, que se refere:

- I – ao cumprimento das normas gerais da Educação nacional e do respectivo sistema de ensino;
- II – à autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;
- III – à capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no Art. 213 da Constituição Federal.

A UEMA tem sua autonomia pedagógica, administrativa e de gestão, assegurada no sistema federal de ensino, pois é nele que está compreendida, segundo a Lei nº. 9.394/96. Sendo assim, o sistema estadual de ensino define as normas para a gestão acadêmica democrática de ensino, que a universidade deverá seguir. Conforme previsto no art. 20, inciso I da LDB n. 9.394/96, as referidas Instituições se caracterizam como públicas e são mantidas por pessoa jurídica de direito público.

A LDB é específica, quando ressalta que a Educação Superior poderá ser ministrada por instituições públicas, com diversos graus de abrangência, mas ressalta que a autorização e o reconhecimento dos cursos e o credenciamento da IES's terão prazos limitados, mediante processo periódico e regular de avaliação.

Somente serão aprovadas as referidas solicitações, após a verificação de que houve o saneamento das deficiências eventualmente identificadas na IES, durante o processo avaliativo. A lei estabelece, ainda, que haverá reavaliação e esta poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em credenciamento da IES.

Nos cursos ofertados pela UEMA, é obrigatória a frequência dos alunos e professores, por se tratar de instituições que ofertam cursos presenciais, embora também tenha programas de cursos a distancia que não é objeto de nossa reflexão.

A União entende e representa pela Lei n.º 9.394/96, em relação à formação dos profissionais da Educação, que, para atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.
(Brasil/ 1996. Art. 61)

Para o exercício no magistério superior a referida Lei prevê a formação dos profissionais por meio dos cursos de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Está assegurado o direito ao magistério, em nível superior, ao profissional que obtiver o título de notório saber, em substituição ao título acadêmico, porém somente será reconhecido e poderá ser concedido por universidade com curso de doutorado em área afim.

Desde 1997 que o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Superior – SESU e do INEP, vem desenvolvendo mecanismos de avaliação que acompanham e definem padrões para as condições de ensino ofertadas pelas IES's no Brasil.

Para se fazer cumprir o inciso IX do artigo 9º da LDB e garantir a qualidade da Educação no Ensino Superior, foram criados instrumentos que avaliam e fundamentam a análise de funcionamento dos cursos, das instituições e dos sistemas de ensino. Já para orientar as Instituições em relação **ao que e como** a IES será avaliada, o Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP disponibiliza o Manual de Condições de Ensino que servirá de base para a construção das Normas Gerais do Ensino de Graduação da UEMA. Tal documento apresenta-se dividido em três dimensões, sendo a dimensão 1 composta por informações sobre a organização didático-pedagógica; a dimensão 2 sobre o corpo social e a dimensão sobre as instalações físicas.

Por intermédio de encontros de docentes intra e intercurso, nas Universidades, o INEP fomenta a troca de experiência entre profissionais com diferentes áreas de formação e que exerçam a docência nas Instituições, promovendo ações interdisciplinares e pluriprofissionais.

4.5 O perfil do professor pequediano

No PQD um dos trabalhos de referência são os atendimentos individualizados ao docente que é convidado/contratado para ministrar aulas. Este professor tem a oportunidade de receber aconselhamentos didático/pedagógicos para as situações

vivenciadas por ele nas turmas nas quais vai lecionar e pode, também, solicitar sugestões de técnicas e estratégias diferenciadas para atividades em sala de aula, bem como tem a sua disposição material didático-pedagógico que possibilita um trabalho de referência.

Entre suas atribuições ou competências do professor do PQD colhem-se:

- a) Implementar programas curriculares das disciplinas, elaborados pelos departamentos acadêmicos;
- b) Desenvolver uma pedagogia dinâmica e atualizada;
- c) Elaborar, coletivamente o plano de ensino das disciplinas;
- d) Executar integralmente o plano de ensino definido para a disciplina;
- e) Conduzir com rigor científico as matérias de sua responsabilidade;
- f) Incentivar o desenvolvimento do espírito crítico e criador dos alunos, contribuindo para a sua formação pessoal e profissional e estimulando o seu interesse pela ciência e cultura em geral;
- g) Cumprir e fazer cumprir as determinações em vigor, zelando pela manutenção da disciplina em sala de aula como valor para a formação do aluno;
- h) Desenvolver, individualmente, ou em grupo, atividades de investigação científica, visando a produção de conhecimentos e ao desenvolvimento das ciências, a formação metodológica dos alunos, a procura constante de novas soluções pedagógicas e, conseqüentemente a melhoria do ensino;
- i) Portar-se permanentemente, como exemplo para os alunos, em matéria de conduta e Educação;
- j) Incentivar os alunos a tomada de atitudes emancipadoras e cidadãs;
- k) Prestar o serviço docente que lhe for atribuído com atenção ao componente formativo que lhe é inerente.

Quando do convite/contrato para o exercício da docência o professor candidato deverá atender aos seguintes requisitos:

- a) Ser indicado por chefe de departamento, diretor de curso ou pela Coordenação Geral, os quais já deverão ter tido uma conversa formal com o candidato afim perceber seu grau de responsabilidade e competência para o exercício do magistério na graduação além de identificar se o mesmo é portador de diploma e certificado de graduação e pós-graduação como exige a lei (Especialização, Mestrado ou Doutorado);
- b) Ter experiência em programas de iniciação científica, com trabalhos relevantes apresentados em congressos ou similares;
- c) Ter experiência no Ensino Superior como docente de Graduação;
- d) Atuar ou ter atuado em instituições de ensino superior;
- e) Ter experiência docente de no mínimo 5 anos.

Esse processo seletivo é parte da qualificação do professor, uma vez que os aspectos avaliados favorecem a percepção dos pontos fortes e fracos no desempenho do candidato e que podem ser melhorados com a participação no programa de qualificação docente ofertados pela Instituição. Por outro lado a Coordenadoria Geral do PQD promove discussões, reflexões e vivências que possam contribuir para a compreensão, o desenvolvimento e a atualização do funcionamento e da organização das atividades administrativas e pedagógicas inerentes à natureza do trabalho docente desenvolvido nas IES's para:

- a) Possibilitar, permanentemente, o atendimento individualizado dos docentes, a fim de atender as diversas dificuldades enfrentadas perante as relações inerentes ao processo de ensino-aprendizagem;
- b) Intervir, quando necessário, com atividades em grupo, para levantamento das questões **problema** que por ventura venham prejudicar o desenvolvimento dos alunos;

- c) Propor atividades que atendam às necessidades específicas dos colegiados dos cursos;
- d) Oferecer aos docentes palestras, encontros/seminários e oficinas nas diferentes áreas do conhecimento;
- e) Possibilitar trocas de experiência entre os docentes nas suas diversas áreas de formação;
- f) Promover a cada início de semestre letivo Seminários de Extensão e Avaliação das atividades pedagógicas anteriores bem como pertinente a avaliação dos professores que ministraram aulas, ofertando atividades de caráter pedagógico e organizacional das ações a serem desenvolvidas por docentes recém contratados;
- g) Sistematizar todo início de semestre Encontros Pedagógicos, para o quadro de docentes, com atividades de aprofundamento e de caráter organizacional;
- h) Incentivar nas atividades pedagógicas o aprofundamento teórico e metodológico dos processos de ensino-aprendizagem;
- i) Promover cursos de aprofundamento em sistema modular para promover o contato com as novas tecnologias;
- j) Organizar anualmente o Seminário de Inovações Pedagógicas, abrindo um espaço para as trocas de experiências a valorização das experiências de êxito vivenciadas pelos docentes;
- k) Criar ações de estímulo aos docentes para participação nos eventos pedagógicos ofertados pelas Instituições.

Existem situações do dia-a-dia da UEMA que influenciam o desempenho docente. Algumas foram referidas na justificativa deste programa e se situam na formação dos professores; outras dizem respeito às atividades diárias do professor com os alunos. Estas últimas são marcadas por um constante enfrentamento de obstáculos, que podem levar à desmotivação, como lembra Witter (1984).

A autora se baseia na produção científica de outros pesquisadores e relata que a qualidade de formação (adequada ou falha), os baixos salários, a falta de valorização

profissional por parte da sociedade, as condições materiais de trabalho, o pouco reconhecimento pelo trabalho realizado, a heterogeneidade de alunos, a dificuldade de administrar o tempo; os planejamentos ineficientes, o número de alunos excessivo, o número de turmas por professor e até de escolas em que trabalha e a falta de envolvimento com os alunos são alguns dos problemas com os quais os professores convivem enquanto exercem sua profissão.

As influências sobre o trabalho do professor são inúmeras e raramente se combinam, favorecendo a realização de atividades tranquilas, livres de obstáculos ou reveses e marcadas apenas por sucessos contínuos.

Tendo em vista o cenário exposto, apresenta-se a necessidade de buscar, constantemente, conhecimentos e mecanismos que possibilitem tornar o trabalho do professor mais eficiente, interessante, criativo e menos estressante, mesmo diante das dificuldades enfrentadas por eles no desempenho de suas atividades diárias.

Na Psicologia Educacional, é possível verificar a motivação como um dos focos de pesquisa, ao estudar os diversos grupos que formam o ambiente escolar, a saber: os alunos, os professores, os supervisores, os orientadores, os coordenadores e os diretores. Todas essas pessoas apresentam comportamentos distintos, favoráveis ou não ao processo de ensino-aprendizagem. As atividades nas escolas são intensas, árduas, contínuas e cheias de imprevistos. Isso exige empenho destes profissionais na busca de aperfeiçoar os processos educacionais.

Em meio a todo o cenário escolar, este programa busca oferecer fundamentação teórica para as ações destinadas à qualificação dos docentes pertencentes ao sistema educacional do Maranhão seja no setor público, privado e outros.

Para Moreira (1994), o professor, importante que é para o sistema educativo, representa um elemento central do exercício da profissão, primordial para a qualidade do ensino. Entretanto, segundo o autor, as escolas e seus dirigentes partem do pressuposto de que os professores são naturalmente motivados para ensinar e agem como se nada precisasse ser feito, além de oferecer os recursos materiais necessários para o trabalho. Desta forma, os professores deveriam permanecer dedicados e eficazes. Moreira (1994) ressalta, ainda, que a qualidade do ensino está ligada à satisfação pelo trabalho. Isso

demonstra a necessidade de compreender melhor a pessoa do profissional professor, suas expectativas, interesses e motivos.

Na pesquisa sobre o ensino, Gage (*cit. in.* Dunkin & Barnes, 1986), apresenta três questões que considera centrais sobre o assunto: Como se comportam os professores? Por que eles se comportam de determinada maneira? Quais são os efeitos do comportamento do professor? Cada uma dessas questões envolve componentes como o comportamento, os fatores ou determinantes e os efeitos ou conseqüências dos processos de ensinar.

O comportamento de ensinar refere-se ao propósito do professor em proporcionar o aprendizado aos seus alunos e está ligado às estratégias, métodos e técnicas de ensino utilizados na comunicação com os alunos para alcançar esse objetivo.

Entre os fatores que influenciam nos processos de ensinar estão as características pessoais dos próprios professores, dos alunos no momento da aula e do contexto escolar. Logo, em primeiro lugar, no próprio professor estar grande parte dos determinantes de seu comportamento. Desde as suas aprendizagens e suas experiências anteriores, seus valores e conceitos pessoais até o grupo social e familiar a que pertence são considerados influenciadores de seu comportamento.

Um segundo fator que influencia o comportamento do professor no processo de ensinar são os alunos, por suas características como o seu nível escolar, seu comportamento em sala de aula, sexo, cultura, religião e grupo social a que pertencem. Entretanto, é também importante o contexto, que inclui desde o espaço físico das salas de aula, o número de alunos por turma, a matéria, o currículo e o programa, a sociedade e a cultura em que a escola está inserida.

A terceira questão proposta por Gage refere-se aos efeitos ou conseqüências dos processos de ensinar, ou seja: o seu produto. Trata-se, aqui, dos desempenhos dos alunos em termos de grau de aprendizagem com diferentes métodos de ensino, valendo também critérios como evasão escolar, tempo para conclusão dos cursos, avaliação do curso pelos alunos e suas atitudes para com o curso. Portanto, considerando-se tais questões, percebe-se a complexidade das relações que influenciam o exercício da docência e também se justifica a preocupação com a atuação dos docentes.

É necessário lembrar, também, que, independentemente dos obstáculos e das relações que envolvem o dia-a-dia de trabalho, o professor precisa ter conhecimentos e realizar tarefas no exercício de sua profissão. Freire (2001) apresenta uma lista de saberes necessários à prática educativa contemporânea, fundamentados numa ética pedagógica que faz exigências ao professor. Estes saberes referem-se à rigurosidade metódica, ao respeito aos saberes do aluno, à criticidade, à pesquisa, ao risco, à aceitação do novo, à humildade, ao bom senso, ao querer bem aos educandos, entre outros.

Além da lista de saberes apresentada por Freire (2001), são da responsabilidade do professor algumas tarefas da prática escolar. Essas tarefas, ou competências do professor, foram agrupadas por Perrenoud (2001), que apresentou um conjunto diversificado de conhecimentos da profissão de professor, de esquemas de ação e de posturas necessárias ao exercício da profissão. As competências do professor foram agrupadas em cinco campos, elaborados a partir da observação, experiência e formação de professores, conselheiros pedagógicos, formadores e estagiários.

Isso quer dizer que as tarefas que aqui serão percorridas, talvez estejam sendo cumpridas de forma desordenada, incompleta ou até errada, mas são conhecidas pelos professores. Os cinco campos de competências do professor profissional, classificados por Perrenoud (2001), são relatados a seguir:

- 1) **Competências em sala de aula.** Cabe ao professor a gerência das atividades, a organização do horário e do tempo, o aproveitamento do espaço físico, a escolha de atividades, a utilização de recursos variados e a adaptação do clima da sala.
- 2) **Competências no relacionamento com os alunos.** Trata-se das tarefas relativas à comunicação, ao conhecimento e à observação das dificuldades e estilos de aprendizagem dos alunos e o que é possível fazer para auxiliá-los, promovendo o engajamento dos alunos nas atividades, a percepção e a adequação às diferenças individuais e proporcionando uma avaliação saudável que permita ao aluno corrigir-se.
- 3) **Competências para a disciplina a ser ensinada.** O professor deve possuir conhecimentos vastos e variados de todo o conteúdo da matéria; deve ter a capacidade de integrar esses conhecimentos às formas de ensinar, respeitando e aproveitando os conhecimentos que o aluno possui; deve elaborar um

planejamento que promova a interdisciplinaridade; deve conhecer profundamente os princípios postos pelo Ministério da Educação e adaptá-los às necessidades dos alunos.

- 4) **Competências em relação à sociedade.** O professor deve ter pleno conhecimento do meio onde trabalha. Para isso, é importante estabelecer projetos de extensão com a comunidade; deve debater com os colegas e manter-se informado quanto a assuntos de ordem social e profissional, condutas de pesquisa, de inovação e de formação contínua, tanto nos centros universitários como em outras fontes de informação e formação.
- 5) **Competências em relação à sua pessoa.** Esse item diz respeito à conduta do professor. A busca contínua de novos conhecimentos sobre a matéria que leciona, as estratégias de ensino, a experimentação de técnicas e métodos diferenciados e interessantes para cada situação e as tomadas de decisão que se fazem necessárias no processo de ensino e aprendizagem no momento da aula.

A literatura apresentada, até o momento, enfatiza a importância de conhecer-se melhor a pessoa do professor, seus interesses e os motivos que o mantêm na profissão, assim como as relações que envolvem o exercício da docência. Segundo Naura Syria Carrapeto Ferreira (2006), para administrar os problemas motivacionais nas escolas é comum os administradores escolares inspirarem-se nos princípios gerais da Administração. Entretanto, a autora ressalta a necessidade de serem respeitadas as diferenças das características entre a empresa e a escola. Acrescenta que há necessidade de investigar os fatores de insatisfação e de satisfação das pessoas no trabalho, levando em conta as diferenças individuais. Desta forma, poderão ser realizadas as adaptações necessárias para um desempenho eficaz.

Portanto, é necessário ampliar, valorizar e aplicar os conhecimentos descobertos dando o suporte à profissão docente. Assim, deve haver conscientização¹⁵ por parte dos dirigentes educacionais, dos governantes, dos profissionais da Educação e também dos próprios professores em relação aos fatores que envolvem a profissão e também das providências a serem tomadas, quando detectados problemas no processo de ensino-aprendizagem.

¹⁵ De conscientizar. Dar ou tomar consciência de; conhecer e julgar a própria realidade.

As ações propostas neste programa e aquelas que virão a partir dele estarão fundamentadas no referencial teórico que vem sendo desenvolvido pelo MEC/INEP/SESU, e este trata da necessidade de exercer certo controle sobre as situações que envolvem o seu dia-a-dia. Por essa razão, quando uma pessoa passa por momentos em que é preciso tomar uma decisão em relação ao que fazer, ou até mesmo quando resolve não realizar ação alguma diante da situação, ela primeiramente faz um julgamento quanto às suas capacidades. É como se perguntasse: eu posso, eu sou capaz de fazer isso?

Os processos de ensino e aprendizagem, assim como outras atividades humanas, estão inseridos numa realidade que enfrenta obstáculos e reveses capazes de abalar a motivação e até levar o indivíduo a desistir da ação. Bzuneck (2000) relata que, no caso do ensino, as dificuldades mais visíveis, enfrentadas até mesmo por professores com ótimo preparo didático-pedagógico e conhecimento aprofundado dos conteúdos, estão: nos próprios alunos, quando desmotivados, despreparados, com baixo rendimento; na escola, quando esta estipula um número excessivo de alunos por turma; na família, quando não há colaboração; nos colegas, quando há uma ausência de apoio nos trabalhos e também nas falhas do próprio sistema em que a escola se insere.

Com respeito a esse cenário, para que consiga atingir seus objetivos, um professor deverá saber enfrentar e superar todos os obstáculos. Aí entra a cooperação dos outros profissionais da Educação: os coordenadores e os supervisores de ensino.

Para ser bem sucedido, qualquer projeto de formação precisa ter assegurado algumas condições, ou seja, é preciso que os professores, os alunos e todos os envolvidos no processo sejam respeitados, valorizados e ouvidos, devem expor suas experiências, idéias e expectativas, é preciso também que o saber advindo de sua experiência seja valorizado e crie situações para que analisem ou critiquem suas práticas, reflitam sobre elas e a partir delas dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos. (Bruno, 2007, p.23).

4.6 O perfil do coordenador pedagógico do PQD

A compreensão de Coordenador Pedagógico que assumimos é a de que muito se tem falado sobre o papel do coordenador pedagógico. Afinal, por que ele é necessário? Quem dera coordenar fosse simples como diz o dicionário: dispor segundo certa ordem e método, organizar, arranjar, ligar.

O coordenador pedagógico, muito antes de ganhar esse status, já povoava o imaginário da escola sob as mais estranhas caricaturas. Às vezes, atuava como fiscal, alguém que checava o que ocorria em sala de aula e normatizava o que podia ou não ser feito. Pouco sabia de ensino e não conhecia os reais problemas da sala de aula e da instituição. Obviamente, não era bem aceito na sala dos professores como alguém confiável para compartilhar experiências.

Outra imagem recorrente desse velho coordenador é a de atendente. Sem um campo específico de atuação, responde às emergências, apaga focos de incêndios e apazigua os ânimos de professores, alunos e pais. Engolido pelo cotidiano, não consegue construir uma experiência no campo pedagógico. Em ocasiões esporádicas, ele explica as causas da agressividade de uma criança ou as dificuldades de aprendizagem de uma turma. Hoje o coordenador organiza eventos, orienta os pais sobre a aprendizagem dos filhos e informa a comunidade sobre os feitos da escola.

Contudo, isso é muito pouco. Na verdade, ele se faz cada vez mais necessário porque professores e alunos não se bastam. Além das histórias individuais que todos escrevemos, é preciso construir histórias institucionais. É duro constatar a fragilidade de tantas escolas que montam um currículo e uma prática efetiva durante anos e perdem tudo com a transferência ou a aposentadoria de professores. Construir história nos torna humanos, e é de estranhar que, justamente na escola, tantas vezes tudo recomeça do zero. O coordenador eficiente centraliza as conquistas do grupo de professores e assegura que as boas idéias tenham continuidade.

Além do que se passa dentro das quatro paredes da sala de aula, há muito mais a aprender no convívio do coletivo – no parque, no refeitório, na rua, na comunidade. A dinâmica nesses espaços deve ser ritmada pelo coordenador. É preciso lembrar ainda que só quem não está em classe, imerso naquela realidade, é capaz de estranhar. E isso é ótimo! É do estranhamento que surgem bons problemas, o que é muito mais importante do que quando as respostas aparecem prontas.

Só assim é possível que o coordenador efetivamente forme professores (e esse é o seu papel primordial). Ampliando a significação do dicionário, eu diria que no dia-a-dia de uma instituição educativa é preciso: dispor segundo certa ordem e método as ações que colaboram para o fortalecimento das relações entre a cultura e a escola; organizar o

produto da reflexão dos professores, do planejamento, dos planos de ensino e da avaliação da prática; arranjar as rotinas pedagógicas de acordo com os desejos e as necessidades de todos; e ligar e interligar pessoas, ampliando os ambientes de aprendizagem.

Esse é o sentido de ser um bom coordenador, não de uma instituição, mas de processos de aprendizagem e de desenvolvimento tão complexos como os que temos nas escolas. Que os que desejam se responsabilizar por essa importante função vejam aqui um convite para criar um estilo de coordenar. (Augusto, 2006, p. 103).

A formação docente em serviço será bem mais sucedida se a equipe pedagógica liderada por diretores e coordenadores (pedagógicos, de áreas, cursos) a encare como valor e condição básica para o desenvolvimento profissional. Para o exercício das atividades de Coordenação do PQD, o Coordenador deverá preencher requisitos e desempenhar as funções previstas abaixo:

Requisitos:

- a) Ser graduado em qualquer área do saber no campo das Licenciaturas;
- b) Ter disponibilidade de tempo integral no período de funcionamento dos módulos;
- c) Residir, preferencialmente, no local de funcionamento do Polo;
- d) Ter liderança e postura;
- e) Possuir experiência na área da Educação e ou coordenação;
- f) Conhecer as Normas Gerais do Ensino de Graduação da UEMA;
- g) Ter participado de reuniões dos Coordenadores Setoriais e Geral;
- h) Conhecer a sistemática do funcionamento do Programa
- i) Conhecer a Instrução Normativa que regula a implementação da Prática de Ensino, do Estágio Curricular Supervisionado e das AACC.

Funções:

- a) Coordenar todas as atividades desenvolvidas no Pólo durante o período da realização do Módulo;
- b) Fazer a interlocução da PQD/UEMA com a Coordenação Geral e autoridades locais;
- c) Receber e exigir documento de apresentação do professor que irá ministrar aula em seu Polo;
- d) Reunir professores e alunos para prestar esclarecimentos e socializar informações;
- e) Entregar os programas e ementas de disciplinas para professores e alunos;
- f) Orientar os professores e alunos quanto a licença maternidade ou doenças infecto-contagiosas;
- g) Orientar os alunos quanto ao número de faltas permitido por lei: no máximo 25% da carga-horária da disciplina ministrada;
- h) Orientar os alunos evangélicos quanto a administração de suas faltas nas disciplinas dos módulos observando os limites legais;
- i) Controlar a assiduidade e cumprimento dos horários por parte dos professores;
- j) Manter os arquivos do pólo organizados e atualizados com fichas de matrícula dos alunos, programas de disciplinas, dossiê dos professores, correspondências recebidas e expedidas e histórico escolar dos alunos;
- k) Controlar os empréstimos de livros da biblioteca do PQD;
- l) Dispensar a devida atenção aos problemas surgidos no Polo durante o período de aulas;
- m) Acompanhar matrícula e rematrícula dos alunos e encaminhar em tempo hábil ao setor competente na UEMA;

- n) Receber e verificar, no termino de cada disciplina se os diários de classe estão devidamente preenchidos e envia-los ao setor competente;
- o) Fazer relatórios de todas as atividades desenvolvidas em cada módulo e enviá-los a UEMA.

A LDB nº. 9394/96, em seu Art.º 12, define as incumbências dos estabelecimentos de ensino e Art. 13, as incumbências dos docentes. Torna-se necessário, igualmente, definir as incumbências dos outros profissionais da Educação que atuam nesses estabelecimentos de ensino, entre eles o Supervisor Educacional, ou Supervisor Escolar.

4.7 O perfil do supervisor educacional no PQD

O Supervisor escolar precisa saber dialogar, argumentar e conversar com os professores que trabalham com ele. Isto é competência. Saber expressar-se. Ser competente é ter humildade, auxiliar o professor no seu planejamento, nas realizações das atividades. É levar ideias para os profissionais melhorarem sua prática educativa sem parecer mandão, arrogante e sem ser autoritário. Isto é muito importante na Instituição.

Para adquirir essa competência, é preciso também disciplina. Ambas andam juntas e são necessárias na escola. Uma das competências mais importantes do supervisor é conseguir passar para os educadores o quanto é fundamental o professor semear desejos e estimular projetos, fazendo com que os alunos saibam articular seus projetos e ideias pessoais com os da coletividade na qual está inserida. Ser competente pode-se dizer também que é saber pedir, ajudar, expressar-se, ser flexível e trabalhar em equipe. Para ser competente, é necessário dominar conhecimento. Mas também deve saber mobilizá-lo e aplicá-lo de modo pertinente à situação. Tal decisão significa vontade, escolha e, portanto, valores. Essa é a dimensão ética da competência, que também se aprende, que também é aprendida.

A competência só pode ser constituída na prática. Não é só saber, mas, sim, o saber fazer. Aprende-se fazendo, numa situação que requer fazer determinado, princípio que é importante para a Educação.

Desenvolver competência com alunos e professores precisa ir além do ensino da memorização de conteúdos abstratos e fora de contexto. É fundamental que eles

aprendam para que serve o conhecimento, quando e como aplicá-lo. Isso é competência. (Paiva & Melo, 2008).

A instituição está constantemente procurando se adaptar às políticas educativas, na busca de uma descentralização da gestão dos recursos empregados na manutenção do curso de formação de gestores educacionais. A formação oferecida já não objetiva formar um profissional designador de tarefas e fiscalizador, mas sim um sujeito capaz de questionar, incentivar e atuar de forma coletiva, ao assumir as responsabilidades que lhe forem designadas.

A gestão democrática prioriza a participação da comunidade escolar na tomada de decisões, não só na administração dos recursos financeiros e físicos, mas também na elaboração do PPP, nas mudanças no currículo escolar, bem como no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, fica evidente que a configuração dos cursos de formação e, por consequência, o perfil dos gestores educacionais esteja pautada na capacidade de interação e decisão coletiva, uma vez que é o gestor educacional que irá mediar as relações entre a instituição em que atua e os representantes dos pais, alunos e da comunidade em geral. Enfim, o gestor educacional, no contexto atual, não pode ser apenas mais um profissional responsável pela administração dos recursos designados à escola. Esse profissional deve configurar-se um porta-voz das solicitações e anseios do grupo escolar, de forma a garantir que os objetivos traçados *a priori* sejam alcançados, que novas necessidades sejam identificadas, que o aluno seja colocado como principal elemento na elaboração de projetos e metas a serem atingidas pela escola. E, sobretudo, que consiga interagir com seus pares com vistas a melhoria da qualidade do ensino e da administração da instituição em que atua.

A profissão de Supervisor Educacional, ou Supervisor Escolar, regula-se por Parecer CME n°. 76/06 - CNPAE – Aprovado em 22/06/06.

Art. 1º. – O Supervisor Educacional, ou Supervisor Escolar, tem como objetivo de trabalho articular crítica e construtivamente o processo educacional motivando a discussão coletiva da Comunidade Escolar acerca da inovação da prática educativa a fim de garantir o ingresso, a permanência e o sucesso dos alunos, através de currículos que atendam às reais necessidades da clientela escolar, atuando no âmbito dos sistemas educacionais federal, estadual e municipal, em seus diferentes níveis e modalidades de ensino e em instituições públicas ou privadas.

A implantação do serviço de Supervisão do PQD objetiva subsidiar o trabalho docente, discente e das coordenações dos Polos, orientando e avaliando o desempenho de toda a comunidade acadêmica assegurando com isso a melhoria do Programa e refletindo positivamente nos sistemas de ensino. A qualidade da Educação não pode ser garantida apenas com o ingresso as instituições de ensino, mas, também, mediante ação pedagógica eficiente e democrática, propostas curriculares coerentes, acompanhamento das atividades e garantia de oportunidades de permanência na escola.

O trabalho desenvolvido pela Supervisão do PQD faz parte de um conjunto de atividades da UEMA e tem em vista a elevação da qualidade do ensino oferecido pelo PQD, responsabilizando-se por fomentar um trabalho didático-pedagógico consciente e possibilitando maior performance institucional, uma vez que fornecerá informações para avaliar toda a execução do Programa.

Assim, a Supervisão considerará a totalidade do Programa e se efetivará através do assessoramento e acompanhamento dos envolvidos no processo educativo, devendo passar do nível de observação da realidade para o nível de avaliação e compreensão das ações desenvolvidas.

As ações pertinentes ao Supervisor são:

- a) acompanhamento da implementação curricular;
- b) observação do trabalho docente quanto a implementação do programa de cada disciplina;
- c) observação das atividades avaliativas e sua relação com os objetivos propostos nos programas de disciplina dos cursos;
- d) análise dos Diários de Classe, para observar a concordância com os objetivos propostos, além da frequência, conteúdos e resultados auferidos;
- e) observação das condições estruturais dos locais onde as aulas são ministradas;
- f) acompanhamento do desempenho dos coordenadores setoriais;
- g) assessoria a comunidade discente e docente;

- h) aplicação de instrumentos avaliativos com alunos, professores e coordenadores;
- i) tabulação dos dados dos instrumentos avaliativos para retro alimentação do processo ensino-aprendizagem;
- j) disponibilização dos dados estatísticos a Coordenação Geral.

Quanto ao perfil do Supervisor, este deverá passar também por um processo de análise feita pelo Coordenador Geral do PQD, além de ter os requisitos, determinados por lei, a saber:

- a) competência no âmbito das atividades de supervisão;
- b) domínio do processo didático-pedagógico;
- c) comprometimento com a eficácia do programa;
- d) capacidade crítica e investigativa;
- e) capacidade para lidar com condições adversas;
- f) capacidade para solucionar problemas;
- g) abertura a mudanças e inovações educacionais;
- h) comportamento profissional ético.

4.8 Ações estratégicas desenvolvidas no PQD

Pesquisas na área da Psicologia Educacional comprovam que a ação docente promove nos alunos um melhor aproveitamento do tempo para realização das propostas e atividades de ensino-aprendizagem, assim como a sua permanência na busca de realizá-las com sucesso. Portanto, a UEMA/PQD tem como atividade principal o ensino presencial, o investimento na qualificação do professor que possivelmente se irá refletir em um grau satisfatório de eficiência, na qualidade do ensino.

Considerando-se os obstáculos da profissão, os saberes necessários, as tarefas a serem desempenhadas em relação aos avanços tecnológicos e as mudanças sociais, a capacitação docente é um processo necessariamente contínuo, tanto do ponto de vista individual (pois cada professor deve capacitar-se permanentemente ao longo de sua

carreira), quanto coletivo, uma vez que as relações do trabalho docente se dão em ambientes em que os professores submetem-se às mesmas normas institucionais e à mesma organização estrutural para o trabalho.

Nessa perspectiva, a Direção Acadêmica do PQD almeja promover a qualificação e o apoio aos docentes, por meio de ações estratégicas, tais como a seleção criteriosa dos docentes que irão atuar no Programa, os Encontros ou Semanas Pedagógicas, as Oficinas temáticas, os Seminários Pedagógicos e o apoio didático pedagógico, buscando aperfeiçoar o trabalho docente nos aspectos técnico-pedagógico, humano, institucional e interpessoal.

i A seleção de docentes

A admissão de docentes no PQD, como já foi discorrido, faz-se precedida de Processo de Seleção, por meio de exame de títulos e entrevista, atendendo as normas expressas no Regulamento do Processo de Seleção para Docência na UEMA. O processo de seleção ocorre quando há solicitação de preenchimento de vagas pela Coordenação de Curso, autorizadas por ato do Diretor. A abertura desse processo é realizada através de publicação em Edital, inclusive eletronicamente. O Edital contém informações quanto ao colegiado, às áreas, ao número de vagas por categoria e titulação, ao regime de trabalho, e à documentação para inscrição.

O processo de seleção é realizado por área de conhecimento, de acordo com o plano e o programa de ensino do Curso interessado. No ato da inscrição, para o processo de seleção o candidato deve especificar a(s) área(s) a que pretende concorrer. Cada candidato tem direito a concorrer a quantas vagas sua formação permitir, tendo-se o cuidado de não permitir que o professor tenha mais de disciplinas em um módulo.

As inscrições no processo de seleção são efetuadas na IES ou mediante a apresentação da seguinte documentação: – diploma da graduação e pós-graduação conforme categoria; – histórico escolar da graduação e da pós-graduação, quando for o caso; – *curriculum vitae* com documentos comprobatórios.

Podem pleitear inscrições, portadores de, no mínimo, diploma de curso de graduação de duração plena ou de pós-graduação que inclua, no todo ou em parte, a área de estudos correspondente à vaga pleiteada, de acordo com os requisitos contidos no Edital. Para

tanto, deve o candidato comprovar ter cursado, na graduação, matéria idêntica ou afim – pelo menos no mesmo nível de complexidade da área da vaga existente. Em se tratando de portador de grau de mestre ou de doutor, a exigência é atendida quando a área de concentração de sua pós-graduação tiver sido na área da vaga a ser preenchida. Somente são aceitas inscrições de portadores de títulos de pós-graduação obtidos no exterior, quando da apresentação do comprovante de validação nacional, expedido por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados na mesma área de conhecimento.

Professores interessados em exercer a docência no PQD encaminham seus *curricula vita* às Instituições, por e-mail, em qualquer época do ano. Após divulgado o processo de seleção, via publicação de edital aprovado pela Coordenação Geral, os candidatos considerados aptos são convidados a participar do processo.

Os procedimentos desse programa se iniciam regularmente dois meses antes do término de cada semestre letivo, quando os Coordenadores dos Cursos fazem uma previsão da necessidade do preenchimento de vagas para docentes. A regulamentação para a contratação de novos docentes está prevista em regulamentação própria. Os docentes contratados participam do Encontro Pedagógico, oferecido no início de cada semestre letivo.

ii Os encontros pedagógicos

O Encontro Pedagógico ou Semana Pedagógica é realizada no início de cada semestre letivo. As atividades são propostas pela Direção Acadêmica e, por se tratar de um período de Planejamento Pedagógico, fica também sob a responsabilidade das Coordenações dos Cursos para desenvolverem atividades de planejamento que melhor atendam as características e o perfil de seus docentes.

As propostas ofertadas sempre sugerem um estudo sobre o Projeto Político Pedagógico do Curso, a revisão dos planos de ensino (diretrizes curriculares, perfil do egresso, objetivo do curso, ementário, conteúdo, referências, recursos metodológicos e avaliação), a reflexão sobre propostas interdisciplinares, a adequação das atividades pretendidas ao calendário acadêmico, a distribuição da carga horária dos docentes, as propostas para a semana de ambientação aos alunos ingressantes. Assim, todo final de

semestre é lançada uma proposta a ser desenvolvida pelos colegiados, mas sua execução fica a critério do Coordenador do Curso.

Uma das metas a ser vencida nesse período é a preparação do plano de ensino, devidamente revisado e aprovado em colegiado, para ser disponibilizado aos alunos no primeiro dia de aula, mesmo que o plano sofra alterações após a exposição à turma.

É da responsabilidade da Direção Acadêmica, através do PQD, nesse período programar as atividades de abertura e de encerramento do Encontro Pedagógico, assim como, promover, em dias previamente determinados, atividades didático-pedagógicas e/ou de inter-relação pessoal específicas do setor. Estas atividades são programadas para atender a 100% dos docentes envolvidos no programa. Os temas normalmente são eleitos pelos professores, por meio de pesquisas de interesse aplicadas durante o semestre letivo que antecede o encontro. As atividades são palestras com profissionais da UEMA ou de outra IES, mesas redondas e oficinas, sendo possível inová-las caso seja viável, necessário ou até mesmo interessante.

iii As oficinas temáticas

As oficinas têm sido o diferencial das atividades promovidas e normalmente são ministradas por professores que atuam nas Práticas de Ensino. As oficinas são elaboradas de acordo com os talentos e estudos desenvolvidos pelos professores que ministram aula no PQD, como também por alunos em fase de conclusão do Curso, interessados em compartilhar seus conhecimentos e tem como objetivos: promover o trabalho desenvolvido pelos docentes ministrantes, possibilitar uma diversidade maior de alternativas para o professor participante, promover a troca de experiências entre os grupos de profissionais e disseminar os estudos desenvolvidos pelos docentes em seus cursos de mestrado, doutorado ou de aperfeiçoamento.

As oficinas abordam temas pedagógicos que irão contribuir para o efetivo desempenho do professor no exercício da docência e, neste caso, preferencialmente, serão desenvolvidas por professores formados nos cursos das licenciaturas, pois a formação, a priori os habilita para tal, nestas oficinas, os professores participantes têm um aprofundamento específico da área, ampliando seus conhecimentos, melhorando-se a qualidade de ensino e criando a possibilidade de visualizar e promover atividades interdisciplinares.

iv Os grupos de estudos

Os grupos de estudos são conduzidos pela Direção Acadêmica e têm o objetivo de promover diálogos críticos e reflexivos sobre as situações vivenciadas em sala de aula e as dificuldades apresentadas pelos alunos. Para tanto, são propostos textos que proporcionam a fundamentação teórica para a compreensão dos problemas pontuais que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

As temáticas são definidas pelo grupo de estudos. Os encontros são abertos a todos e quantos professores e alunos puderem participar.

v Os seminários de integração discente

Denominado Seminário de Inovações Pedagógicas foi criado por solicitação da Direção Geral da UEMA e é conduzido pela Direção Acadêmica. Todos os docentes e alunos do PQD são convidados a participar apresentando suas experiências de sucesso com os seus alunos durante os dois semestres letivos do ano.

A inscrição acontece por meio de e-mail e nas reuniões dos colegiados dos Cursos. O objetivo deste trabalho é promover a troca de experiência e a valorização dos trabalhos desenvolvidos pelos discentes do PQD nas suas salas de aula da Educação Básica. A programação própria para o evento é organizada, inclusive com um regulamento específico e acontece em municípios-sede escolhidos por sua relevância política e geográfica.

vi O serviço de apoio técnico-pedagógico

O Núcleo de Apoio ao Docente, com o objetivo de acompanhar, apoiar, supervisionar, avaliar e sistematizar as ações do setor atende de forma individual e/ou coletiva ao corpo docente da UEMA/PQD. O acompanhamento ocorre ou por meio da solicitação de Coordenadores de Curso e/ou quando solicitado nas reuniões dos representantes de turma e dos colegiados, ou ainda através do Núcleo de Atendimento ao Estudante.

São realizados atendimentos aos professores, mediante agendamento, em caráter individual e/ou coletivo. Em algumas situações e somente quando solicitados pelo Coordenador do Curso, pelo professor da disciplina ou pelos alunos de uma respectiva turma, são feitos atendimentos na sala, por meio de dinâmicas, para levantar as

situações problema que estão prejudicando o processo de ensino-aprendizagem e sugerindo encaminhamentos.

vii A avaliação do PQD

A avaliação das ações propostas no programa acontece de acordo com as características de cada uma delas. As ações do PQD são avaliadas ao final de cada etapa de conclusão dos módulos, junto aos alunos-professores, aos docentes que ministram aulas, às Coordenadorias dos Cursos, e aos Representantes do Núcleo de Apoio ao Docente. Todos participam das avaliações dos professores, dos alunos, dos coordenadores setoriais e dos outros setores envolvidos no programa. Também são promovidas reuniões e, em conversa com esses profissionais, procedimentos mais eficientes são adotados.

Os resultados das avaliações são computados e os docentes recebem a categorização de excelente a péssimo, resultado que necessariamente o levará de volta ao módulo seguinte a sala de aula ou não, mas sempre o professor é notificado sobre seu resultado e muitas vezes incentivado a melhorar sua performance para possibilitar seu retorno.

EPÍTOME DO CAPÍTULO IV

Se é certo que precisa haver um programa institucional de formação permanente, de competência direta das Universidades e apoiado pelo sistema educacional, é indispensável que a eficácia dessa formação depende essencialmente da atitude do professor, de se compreender como alguém que, por profissão, precisa estar em contínua formação. Isso pode ser dito ainda de maneira mais radical, ou seja: se há algo de realmente importante que o professor possa fazer para seus alunos, é ensiná-los a aprender e isto significa dar exemplo da necessidade e da possibilidade do permanente aprendizado e dar testemunho de que este aprendizado é prazeroso.

O que se deseja, afinal, são professores reflexivos e críticos, isto é, docentes com um conhecimento satisfatório das questões relacionadas ao ensino e aprendizagem e em contínuo processo de autoformação, além de autônomos e competentes para desenvolver o trabalho interdisciplinar. Um dos instrumentos úteis a essa reflexão baseia-se em procedimentos de auto-observação e análise, em que se destaca a importância de o professor saber o que faz em sala de aula e de saber por que faz dessa forma e não de outra. Na reflexão sobre a própria prática, acabam emergindo também traços da história de vida dos profissionais, que podem conduzir reflexões sobre as crenças que permeiam seu conceito de ensino e aprendizagem. Pensar e repensar o discurso e a prática, individual ou coletivamente, nos relatos em grupo da biografia profissional de cada professor, num movimento cooperativo, de corresponsabilidade e negociação, que o poderá levar à convergência para o aperfeiçoamento profissional e, em última análise, para a construção da escola pretendida.

Os professores licenciados nesses moldes são promotores e partícipes de escolas que se reconhecem como espaços de formação profissional ininterrupta. Essas escolas estão reinventando o Ensino Médio e a Educação Básica no Brasil.

CAPÍTULO V
INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

NOTA INTRODUTÓRIA

É preciso acabar com a tirania dos **especialistas**, estilo Banco Mundial ou FMI, que impõem sem discussão os vereditos do novo Leviatã, “os mercados financeiros” e que não querem negociar, mas **explicar**; é preciso romper com a nova fé na inevitabilidade histórica que professam os teóricos do liberalismo: é preciso inventar as novas formas de um trabalho coletivo (Bourdieu, 1998, p. 41).

5.1 O percurso metodológico

Este trabalho deve ser capaz de levar em conta necessidades econômicas para combatê-las e neutralizá-las. O trabalho coletivo da pesquisa e de produção do conhecimento é uma forma de fundamentar cientificamente a contestação. Por conseguinte, só se pode combater eficazmente a tecnocracia, nacional e internacional, enfrentando-a em seu terreno privilegiado, o da Ciência, e opondo-se ao conhecimento abstrato e mutilado de que se vale, outro que respeite mais os homens e as realidades com as quais se vêem confrontados (Ghedin & Pimenta, 2008, p. 134).

Face ao discurso envernizado da utopia neoliberal a respeito da Ciência,

O que podemos fazer é criar não um contra-programa, mas um dispositivo de pesquisa coletivo, interdisciplinar e internacional, associando pesquisadores, militantes, representantes dos militantes, etc., tendo os pesquisadores um papel bem definido: eles podem participar de maneira particularmente eficaz, pois é a sua profissão, de grupos de trabalho e de reflexão, em associação com pessoas que estão em movimento (Bordieu, 1998, p. 76).

É inegável que, no Brasil, o empirismo tem constituído o traço predominante da gestão de pessoas no setor público. Quase sempre a Administração pública e incidentemente as Universidades apresentam déficits de formação nos seus quadros administrativos que contribuem para déficits na atuação gestora.

Essa difícil missão de conduzir pessoas orientadas para os objetivos institucionais educativas mostra-se sensivelmente complexa no setor público em razão de condicionantes específicos, notadamente a dinâmica comportamental de seus agentes, tendo como resultado sedimentação e reprodução de ações desprovidas de uma atuação competente da cultura organizacional. A competência da qual falamos se caracteriza pela capacidade de compreender e influenciar a dinâmica do comportamento humano, associada ao exercício de dominação das bases eminentemente carismática e tradicional que, em geral, possuem os gestores públicos que ocupam posições de liderança, que é um importante instrumento da gestão.

A essa competência humana, devem-se associar outras habilidades que são complementares: as habilidades técnicas e conceituais. Como habilidade conceitual chamamos aquela que permite ao gestor desenvolver sua compreensão profunda da situação e das tendências da organização em relação as suas principais variáveis intervenientes (endógenas e exógenas). Já a habilidade técnica seria aquela referente ao domínio da tecnologia de produção das características e especificidades do trabalho no plano operacional.

Discutir as dimensões, conceitual e técnica, é nosso objetivo neste capítulo, tomando-se como referencial o espaço acadêmico-científico caracterizado pelo compromisso com a ciência compreendida como um corpo técnico e metodológico em constante evolução, que segundo Burrell (1999),

(...) teoria e ciência tem intensa relação de interdependência no processo de produção do conhecimento, sendo o espaço acadêmico, por excelência, seu *locus* de geração, desenvolvimento e disseminação (Burrell, 1999).

Segundo Boaventura Santos (1997), as questões levantadas pela epistemologia contemporânea sobre a natureza da Ciência, particularmente a problemática sobre o que é científico e o que não é científico, ao serem transpostas para o domínio da investigação em Ciências da Educação, levantam, desde logo um dilema importante, decorrente do modo como se concebe o objeto de investigação, o modo como se concebe a participação do sujeito e do objeto na criação do conhecimento, e a participação da teoria e dos fatos.

Esta premissa justifica a necessidade de se clarificar qual o paradigma que dará suporte a esta investigação e os motivos subjacentes a essa escolha, pois para nós isto é importante ao se considerar que “(...) o quadro paradigmático, simultaneamente, teórico e metodológico é que proporciona o quadro de sentido a todas as práticas que nos orienta nesse contexto investigativo” (Santos, 1997, p.62).

Partilhamos da perspectiva do autor citado, quando defende o quantitativo e o qualitativo, quer enquanto paradigma quer enquanto método que precisam complementar-se mutuamente, no sentido de conseguirem uma expressão mais ajustada e mais enriquecida dos fenômenos educativos, como está citado em Zabalza (1984, p.65). Sendo assim, a opção por um dos paradigmas, mais do que implicar a rejeição do outro, depende da natureza dos temas, dos objetivos do estudo, dos instrumentos escolhidos possibilitando a diferenciação do que se pretende analisar, a intenção e o propósito do processo de investigação (Zabalza, 1984). Neste contexto, a metodologia de investigação é encarada, mais como processo heurístico¹⁶, que se desenvolve num quadro de referencia paradigmático porque se parte de concepções:

- a) filosóficas e epistemológicas a que se podem chamar de naturalismo-fenomenológico, que postulam a existência de múltiplas realidades sociais construídas pelos indivíduos (McMillan & Schumacher, 1989);
- b) da gestão como ação na qual se integra o duplo componente da mente e da conduta, a ação e o significado da ação (Zabalza, 1984);
- c) do desenvolvimento profissional do gestor, que toma decisões, dirige a sua ação de forma reflexiva, em função dos seus próprios pensamentos, da situação real e concreta e não mecanicamente ou em função de padrões previamente estabelecidos (Nóvoa, 1991; Imbernón, 1994a).

Se pretendermos apreender o significado das ações, segundo a perspectiva dos sujeitos envolvidos, sendo estes considerados atores do processo, numa relação horizontal na investigação, levando a um estudo de natureza aberta que revela a preocupação com o

¹⁶ A heurística do grego *heuriskein* (descobrir e que deu origem também ao termo *Heureka*) é uma verdade circunstancial. Por isso, nem toda heurística tem uma razão de qualidade comprovada matematicamente. Ao contrário, os algorismos são sempre verificáveis. A técnica heurística usada para resolver problemas chega a possíveis soluções através de **tentativas e erros**. Portanto, aqui, o erro faz parte do acerto.

processo e o significado e não sobre as causas e efeitos das ações desenvolvidas, então:

Os dados coletados se integram na classificação de dados qualitativos e quantitativos proposta por Minayo (2005), pois é a descrição detalhada da situação de gestão enquanto acontecimento, que envolve sujeitos, vozes diversas, experiências e atitudes, crenças e valores, fragmentos ou passagens de documentos e registros, cabendo aos investigadores sejam eles de cunho quali-quantitativos ou de caráter misto como nos informa Minayo (2005), estudar registros falados, escritos ou quantificados de experiências humanas, incluindo transcrições de conversas formais ou informais, fotografias e filmes ou tabulação de dados estatísticos levando-o a conhecer um universo que não importa se os dados são de natureza mista pois sempre haverá antes algum contexto que terá a parte quantitativa, diferindo diferindo ou corroborando a parte qualitativa. (Minayo, 2005, p. 22)

Para identificar o método e as técnicas que serão adotadas nesta investigação, traçamos a seguir um quadro conceitual pertinente a uma investigação de cunho misto, conforme nos orienta Minayo (1990), Ghedin (2008), Triviños (2006), Chizzotti (2006) e Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (1999) e Rossi et al. (1992). A investigação de programas educativos pode ser definida como a

Utilização de metodologias de pesquisa social para investigar, de forma sistemática, a efetividade de programas de intervenção social, que foi adaptada ao seu ambiente político e organizacional e planejada para conformar a ação social, de maneira que contribua para a melhoria das condições sociais. (Rossi et al. 1992, p. 632).

Na atualidade, a análise crítica sobre os tipos de investigação formal vem permitindo o surgimento de outras tentativas de conceituação mais inovadora e contemporânea, como a defendida por Silva & Brandão (2003, p. 2),

Entendemos investigação como elaboração, negociação e aplicação de critérios de análise, em um exercício metodológico cuidadoso e preciso, com vistas a conhecer, medir, determinar e julgar o mérito, o valor ou o estado de um determinado objeto, a fim de estimular e facilitar processos de aprendizagem e de desenvolvimento de pessoas e organizações.

Na investigação pautada na triangulação de métodos, a autoavaliação faz parte do processo e o integra, mas o conjunto de elementos e procedimentos propostos é muito amplo e complexo, pois conjuga a presença do investigador, as abordagens quantitativas e qualitativas e, de forma relevante, a análise do contexto, da história, das relações, das representações e a participação da comunidade. Segundo Mailhiot (1970,

p. 46), “os fenômenos sociais não podem ser observados do exterior, do mesmo modo que não podem ser observados em Laboratório, de modo estático”.

Para esse autor, a pesquisa científica leva em conta a voz do sujeito, sua perspectiva e seu sentido, mas não apenas o registro e posterior interpretação do investigador, uma vez que a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia de investigação.

5.2 A Investigação Qualitativa e Quantitativa

Para pesquisar, precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas.

(...) é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize (Gaio et. al., 2008, p. 148).

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história dos homens, das relações sociais, das representações de poder, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os homens fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, como sentem, amam e pensam. Segundo Minayo (2005, p.12), as abordagens qualitativas se conformam melhor nas investigações de grupos ou segmentos delimitados e focalizados, de História Social sob a ótica dos atores, de relações de poder e para análise de discursos e de documentos.

Este tipo de método, que tem fundamento teórico validado, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. Caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão lógica interna do grupo ou do processo em estudo, por isso, é também utilizado para a elaboração de novas hipóteses, construção de indicadores qualitativos, variáveis e tipologias.

A investigação quantitativa baseia-se na utilização de instrumentos de recolha de dados quantitativos como sejam questionários de resposta fechada e os resultados finais são depois apresentados num relatório do tipo estatístico (Ander-Egg, 1978 *apud* Marconi; Lakatos, 2003). Para o mesmo autor, a investigação mista não é mais do que uma mistura da investigação quantitativa e da qualitativa. Esta investigação pode

aproximar-se mais de um dos anteriores tipos ou do outro e o grau de semelhança a cada um deles pode ser muito variado. Por esse motivo, podemos ter uma variedade de tipos de investigação mista (Ander-Egg, 1978 *apud* Marconi; Lakatos, 2003).

Comparado com as abordagens quantitativas e qualitativas, entende-se que cada um deles tem seu papel, seu lugar e sua adequação, no entanto ambos podem conduzir a resultados confiáveis sobre a realidade social, não se justificando atribuir valorização a um mais do que a outro. A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, quase sem mensuração quantitativa de características ou comportamentos.

Esta abordagem facilita descrever a complexidade do problema investigado e das hipóteses levantadas, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar alguns processos sociais, oferecer contribuições no processo de mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e interpretação das particularidades do comportamento ou atitudes dos indivíduos. Segundo Laville & Dionne (2007, p. 87), algumas situações de pesquisa que envolvem conotações quantitativas convergem em três aspectos para a abordagem qualitativa, a saber:

1. situações em que se evidencia a necessidade de substituir-se uma simples informação estatística por dados qualitativos, aplicando-se a estudos referentes a grupos sociais dos quais se dispõe pouca informação comprovada.
2. situações em que observações qualitativas são usadas como indicadores do funcionamento de estruturas sociais.
3. situações em que se manifesta a importância de uma abordagem qualitativa para efeito de compreender aspectos psicológicos, cujos dados não podem ser coletados de modo completo por outros métodos, devido à complexidade que envolve a pesquisa.

A abordagem qualitativa facilita a apresentação detalhada de fatos e fenômenos observados, no entanto, é preciso entender que as abordagens quantitativas e qualitativas não são excludentes e até diríamos que elas se complementam, visto que existem dados e fatos que são do domínio quantitativo e do domínio qualitativo.

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou fenômeno da realidade. Este procedimento visa buscar impressões fidedignas para que se possa explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto no qual se encontra o objeto da pesquisa. Tais dados podem ser obtidos através de pesquisa bibliográfica e análise documental, entrevistas, questionários, observação e todo instrumento que se fizer necessário para a obtenção das informações.

Em pesquisas de abordagem qualitativa, os dados estatísticos só devem ser utilizados quando visarem dar maior precisão aos dados coletados, que são analisados com base na realidade, nos objetivos, hipóteses e nos fundamentos teóricos preestabelecidos na construção do projeto de investigação.

A opção por uma abordagem qualitativa deve ter como principal fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito, portanto uma conexão entre a realidade cósmica e o homem, entre objetividade e subjetividade, ou seja, nessa opção metodológica o pesquisador deve ser alguém que tenta interpretar a realidade, dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica, pois “todos os conceitos, teorias e descobertas são limitados e aproximados” (Oliveira, 2008, p. 43), indo de encontro ao velho paradigma que preconizava a verdade absoluta das coisas.

A definição dos instrumentos da pesquisa deve estar visceralmente adequada aos objetivos do estudo já delineados quando da escolha do tema, bem como as hipóteses levantadas e perfeitamente sintonizadas com o marco teórico. Nas pesquisas de abordagem qualitativa, dentre os mais importantes instrumentais ou técnicas de pesquisa que ajudam a desvendar os fenômenos e os fatos, destacam-se a observação direta, a entrevista semiestruturada, as histórias de vida, os questionários além da análise documental os quais facilitam a comunicação quanto à obtenção de dados qualitativos.

Levando-se em conta que a investigação é um ato criativo, o investigador deve utilizar instrumentos que sejam adequados ao seu objeto de estudo e não fazer uso de técnicas que rotulem a realidade, mas que capturem a realidade em toda sua dimensão, portanto não existe um padrão determinado para a quantidade de questões ou itens a serem

pesquisados, devendo o investigador formular seus instrumentos de acordo com seus objetivos.

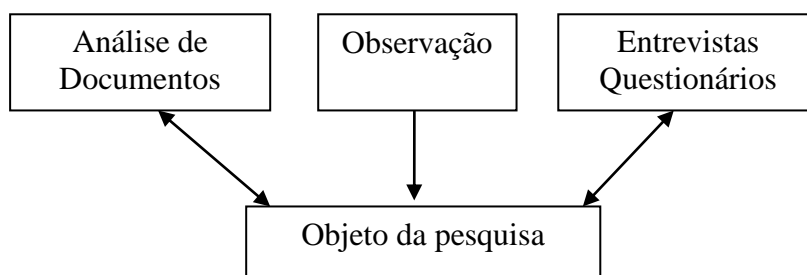


Figura 8 - Quadro conceitual para uma investigação qualitativa
Fonte: Minayo, 1993.

5.3 Análise de documentos

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (André & Ludke, 1986, p.90). Utiliza-se de materiais que não receberam tratamento analítico e vive muito da crítica histórica. Em nossa investigação, lançamos mão de atas de reuniões departamentais, de conselhos de classe, de relatório de notas, de trabalhos de conclusão de curso, de relatórios de estágios, de mapas avaliativos de alunos, professores, coordenadores, gestores e outros documentos.

A pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em Ciências Humanas e Sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – é quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou constituir como instrumento metodológico complementar. Apresenta-se como um método de escolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título, faz parte integrante da heurística de investigação.

Esta técnica é decisiva e indispensável porque a maior parte das fontes escritas – ou não – é quase sempre a base do trabalho de investigação; é aquela realizada a partir de documentos, contemporânea ou retrospectiva, considerada cientificamente, aos seus métodos críticos de investigação.

Ludke e André nos dão a seguinte orientação:

Quando não há mais documentos para analisar, quando a exploração de novas fontes leva à redundância de informação ou a um acréscimo muito pequeno, em vista do esforço despendido, e quando há um sentido de integração na informação já obtida, é um bom sinal para concluir o estudo (André & Ludke, 1986, p. 44).

É a partir dos vestígios preservados pelo tempo que a História é construída/reconstruída e a relação do investigador com as fontes é uma das bases sobre as quais se edifica a pesquisa qualitativa, pois as fontes são a matéria-prima básica do investigador, indispensáveis para a reconstituição do passado. O ponto de partida de uma pesquisa não é a análise de um documento, mas a formulação de um questionamento sobre aquele documento, objetivando ler nas entrelinhas, perguntar o não dito. A problematização das fontes é fundamental porque elas não falam por si só, na verdade são testemunhos, vestígios que respondem a perguntas que lhes são apresentadas. Segundo Lopes & Galvão (2001, p. 79) “(...) o que determina o que são as fontes é exatamente o (...) problema problematizado”.

As perguntas que o investigador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento. São essas perguntas que lhe conferem o sentido. Para Foucault (1997) os problemas da pesquisa podem resumir-se nas seguintes palavras: **o questionar dos documentos.**

O documento é resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu e também das épocas sucessivas durante as quais continuou a existir. O documento é monumento, resulta do esforço das sociedades humanas para impor ao futuro determinada imagem de si própria. O documento é produto da sociedade, que o fabricou segundo as relações de forças que nela detinham o poder. O que transforma o documento em monumento é a sua utilização pelo poder.

(...) o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p.295).

Atualmente, a História transforma os documentos em monumentos e apresenta uma massa de elementos que é preciso isolar, reagrupar, tornar pertinentes, ser colocados

em relação, constituídos em conjunto. O novo documento alargado, transformado deve ser tratado como um documento-monumento (Le Goff, 1984, p. 21).

Ao tentarem nomear o uso dos documentos na investigação científica os pesquisadores expressam palavras como pesquisa, método, técnica e análise. Então, teríamos as seguintes denominações: pesquisa documental, método documental, técnica documental e análise documental. Consideremos como alguns autores se expressam: “A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (Andre & Lüdke , 1986, p.38);

Uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes. (Cellard, 2008, p. 298);

A técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. (...) é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas. (Helder, 2006, 1-2).

E, por fim,

Trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida. (Kelly cit. in. Gauthier, 1998, p. 296)

Assim, sumariando, podemos dizer que as questões da pesquisa qualitativa, longe de se esgotarem ou de se constituírem em um modelo único, deixam um horizonte variado de interrogações que se fazem presente nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Para Gil (2002, p.113), o método da Pesquisa Documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. Assim, esta pesquisa não se confunde com a bibliográfica.

Em nossa investigação, utilizamos diversos tipos de documento entre os quais documentos institucionais conservados em arquivos, documentos institucionais de uso restrito, documentos pessoais, como cartas e e-mails, fotografias, vídeos, gravações, leis, projetos, regulamentos, registros de cartório, catálogos, listas, convites, peças de comunicação interna e externa, instrumentos de comunicação institucionais, catálogos institucionais e outros.

5.4 A observação

A opção pela técnica da observação foi escolhida porque, como ocupamos um cargo de gestora na coordenação geral do PQD na UEMA, temos ao longo de mais ou menos vinte anos observado diretamente todo o processo educativo, sua dinâmica e os desdobramentos decorrentes da mesma, buscando atuar de forma criteriosa e humana no desenvolvimento da qualificação de professores em exercício na Educação Básica, tanto em nível de estado, como dos municípios maranhenses.

Dessa forma, entendemos que a observação, enquanto uma técnica de abordagem qualitativa, deve ser bem planejada para posterior sistematização dos dados coletados, embora exista a possibilidade de serem feitas observações assistemáticas. A observação pode ser de forma direta e de forma participante. A observação direta é também chamada de estruturada ou sistemática quando pressupõe um planejamento para a coleta de dados. Para tanto, é necessário que o investigador visite ou esteja no campo onde pretende realizar a pesquisa, lançando mão de um projeto piloto, onde as observações *in loco* possam contribuir para a construção dos objetivos e das hipóteses da sua investigação.

Para Chizzotti (2006, p.53), “a observação estruturada ou sistemática consiste na coleta e registro de eventos observados que foram previamente definidos”. Isto significa que o investigador deve elaborar um caderno de campo no qual fará o registro das observações relativas ao comportamento das pessoas em situação objetiva. Esta atividade poderá realizar-se no momento em que ocorrer o ato ou através de critérios estabelecidos que permitam anotações precisas após o ato. Esta técnica de observação poderá lançar mão de filmagens com produção de vídeos e fotografias, que poderão posteriormente ser analisadas. Em nossa investigação utilizamos um conjunto de filmagens, fotografias e relatórios de atividades acadêmicas, científicas e culturais que são parte da proposta curricular dos cursos de formação de professores.

A técnica de observação participante, segundo Duvergeur (1975), se realiza através do contato direto do investigador com o fenômeno observado, a fim de obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seu próprio contexto Minayo (1999, p. 105) nos diz que “a observação é sempre um fundamento, um instrumento de análise da realidade que se percebe”.

Pelo exposto, a observação visa buscar fundamento na análise do meio onde estão inseridos os atores sociais da investigação; por isso, as informações obtidas através da observação participante não podem ser vistas de modo isolado, pois são fenômenos sociais que se interpenetram além das aparências, levando o investigador a essência do fenômeno observado através da dinâmica do objeto em estudo.

Nessa modalidade de investigação o investigador deve interagir com o contexto investigado, ou seja: estabelecer uma relação direta com os grupos ou pessoas, interrogando-os ou acompanhando-os em situações formais e informais. Ainda encontramos um reforço teórico quanto à observação participante em Minayo (1999, p. 105), definida como, “(...) a estrutura e o conteúdo de toda a realidade a ser observada e registrada”.

Dessa forma, ao optar pela observação participante, em primeiro lugar procuraremos cooperar com o campo pesquisado, participando intensamente da realidade e, em segundo lugar, ter presente que as questões da pesquisa e de sua problemática exigem uma análise descritiva do fato ou fenômeno observado, uma delimitação e uma seleção de dados que serão analisados segundo a delimitação feita anteriormente.

Contudo, acima de tudo que foi exposto sobre a observação participante, deveremos ter em conta que essa técnica investigativa tem vantagens e desvantagens. Como vantagens corroboramos a contribuição de Gil (2002, p.114):

- a) Facilita o rápido acesso aos dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos;
- b) Possibilita o acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio privado;
- c) Possibilita captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados.

As desvantagens ficam por conta das restrições que são imputadas ao pesquisador quanto à participação restrita na vida da comunidade pesquisada.

A observação é uma das características da atividade científica, principalmente na área das Ciências Humanas e Sociais, e as discussões metodológicas sobre o papel da observação como método de pesquisa, conforme assinala Wilkinson (1985), tem sido intensa nos últimos tempos, principalmente a partir da aceitação da metodologia qualitativa.

A observação em pesquisa educacional parte de fatos constatados em eventos, e cada ciência tem seus fatos particulares e a maioria desses fatos nas ciências do homem referem-se a comportamentos humanos. Assim, a observação é importante fonte de informação cuja qualidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e também de sua capacidade de observar, sendo ambas as características desenvolvidas predominantemente por intermédio de sua formação.

Ao observador não basta olhar: é preciso saber identificar e descrever, usando sua capacidade de concentração, paciência, espírito alerta, sensibilidade e vontade de realizar a sua tarefa, exigindo treinamento adequado para selecionar os elementos observados válidos para sua investigação. Em nosso caso utilizamos a observação participante, pois fazemos parte do contexto investigado. A este respeito, é mais uma vez Wilkinson (1985) que nos apresenta as vantagens e desvantagens dessa técnica investigativa, a seguir:

- a) Possibilita a entrada a determinados acontecimentos que seriam privativos e ao qual um observador estranho não teria acesso aos mesmos;
- b) Permite a observação não apenas do comportamento, mas também e atitudes, opiniões, sentimentos, além de superar a problemática do efeito surpresa do observador.

A principal crítica feita à observação participante é a impossibilidade de o observador ser inteiramente objetivo, em face de flutuações de sua atenção em diferentes momentos. Além disso, problemas éticos podem ser suscitados pelo duplo papel do observador, gerando-se, assim, conflitos de funções.

Embora possua críticas contundentes, a origem da observação participante está em uma das obras de Bronislaw Malinowski – *Argonautas do Pacífico Ocidental*, 1961, quando analisa aspectos da cultura dos habitantes das ilhas Trobiand. Nessa pesquisa ficou claro que o objetivo da observação participante é gerar verdades práticas e teóricas sobre a cultura humana com apoio nas realidades da vida diária.

Complementamos que, numa situação de observador (a) participante, queiramos ou não, somos parte de uma realidade social, e nossas percepções são, em grande parte, afetadas e condicionadas pelo contexto em que se encontram, não havendo observações isentas, com uma validade científica irrestrita ou total. Uma observação por mais bem feita que seja nunca será neutra, em face do envolvimento do próprio

observador. Há também que pensar na formação filosófica e sociológica do observador a fim de que seu comportamento seja embasado em conceitos científicos que orientaram a sua pesquisa com bases conceituais fortes e para tanto devera fazer uso de bibliografia consistente.

5.5 O questionário

O questionário é uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas e situações vivenciadas que o investigador deseja registrar para alcançar seus objetivos de estudo. Em geral, o questionário tem por objetivo principal descrever as características de uma pessoa, ou de determinados grupos sociais ou mesmo acontecimentos sociais que envolvam pessoas do grupo investigado (Minayo, 2005).

Podemos definir o questionário como uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante. O questionário deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções. As instruções devem esclarecer o propósito de sua aplicação, ressaltar a importância da colaboração do informante e facilitar o preenchimento. Para obter-se exatidão no questionário são necessários alguns cuidados de elaboração, tais como:

1. Conhecer o assunto.
2. Cuidado na seleção das questões.
3. Limitado em extensão e em finalidade.
4. Codificadas para facilitar a tabulação.
5. Indicação da entidade organizadora.
6. Acompanhado por instruções.
7. Boa apresentação estética.

Como toda técnica de coleta de dados, o questionário também apresenta uma série de vantagem e desvantagens.

Vantagens:

- a) Economiza tempo, viagens e obtêm grande número de dados;
- b) Atinge maior numero de pessoas simultaneamente;
- c) Abrange uma área geográfica mais ampla;
- d) Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo;
- e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas;
- f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato;
- g) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas;
- h) Há menos riscos de distorção, pela não influência do pesquisador;
- i) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.

Desvantagens:

- a) Percentagem pequena de questionários que voltam;
- b) Grande número de perguntas sem respostas;
- c) Não pode ser aplicado a pessoas analfabetas;
- d) Impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas;
- e) A dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente;
- f) Na leitura de todas as perguntas, antes de respondê-las, pode uma questão influenciar outra;
- g) A devolução tardia prejudica o calendário ou sua utilização;
- h) O desconhecimento das circunstancias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação.

Quanto à aplicação do questionário, é necessária uma dose de sensibilidade para conquistar o(a) investigado(a) a fim de que ele(a) se sinta motivado(a), bem à vontade para responder e tenha consciência de que está colaborando para o avanço do conhecimento. O questionário traz a vantagem de poder ser aplicado pelo próprio investigador e, para evitar-se constrangimento por parte da pessoa que vai responder ao questionário, é importante não exigir-lhe a sua identificação nominal, para evitar comprometimento com as respostas dadas ou até retaliação por parte de seus pares.

Normalmente, as informações são coletadas por meio de um roteiro nas pesquisas qualitativas e posteriormente analisadas. Nas quantitativas, por sua vez, os dados são colhidos por meio de um **questionário estruturado** com perguntas claras e objetivas, já que devem garantir a uniformidade de entendimento dos entrevistados e conseqüentemente a padronização dos resultados.

Consideramos necessário, ainda, explicitar que o questionário, bem como a entrevista, é uma técnica de observação direta que estabelece contato efetivo com as pessoas implicadas no problema da pesquisa e que consiste, assim, em submeter os sujeitos em uma série de questões em situação de comunicação artificial criada pela presença do entrevistador. Apesar de o sujeito investigado estar em seu local de trabalho, a presença do entrevistador já pode ser considerada artificial, porém menos contaminada do que situações, em que privilegiamos questionários e entrevistas em grupo e em local distante do horizonte cotidiano do indivíduo pesquisado.

5.6 A entrevista

Os principais meios para se conseguirem as informações desejadas em uma pesquisa qualitativa são as **entrevistas em profundidade ou as discussões em grupo**. Para as discussões em grupo, as pessoas preferencialmente em entorno de 8 são convidadas para um bate-papo que poderá ser realizado em salas especiais com gravação em áudio e vídeo para acompanhamento do investigado. As entrevistas em profundidade são pré-agendadas com os entrevistados e a sua aplicação é individual, em local reservado. Tal procedimento garante a concentração do respondente.

Esse instrumento tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado. Lakatos (1979)

inclui como conteúdos a serem investigados fatos, opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos e decisões pedagógicas pontuais. Minayo (1990) refere-se aos dados obtidos pela entrevista dividindo-os entre os de natureza objetiva – fatos concretos e objetivos e os de natureza subjetiva como atitudes, valores, opiniões, que só podem ser obtidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos.

Convencionalmente a entrevista tem sido considerada um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante conversação de natureza profissional (Lakatos, 1979, p.195-196), proporcionando ao entrevistador a informação que ele necessita. Nesta visão está contemplado apenas o aspecto supostamente neutro, como aponta Minayo, de coleta de dados e a posição passiva do entrevistado, considerado como mero informante. A autora considera a entrevista como “uma arena de conflito e contradições”, onde está em jogo a interação entre pesquisador e pesquisado (Minayo, 1990, p.109).

Para Rey (2003, p.57-60) a investigação nas Ciências Humanas trata de um sujeito interativo, motivado e intencional, a investigação sobre esse sujeito não pode ignorar essas características gerais, pois os próprios instrumentos de investigação adquirem um sentido de interação. Maturana (1993, p.10) afirma que é a emoção que define a ação, lembrando o caráter de entrelaçamento das emoções em todas as atividades relacionais humanas, não se poderia esquecer-se dessa condição na situação da entrevista que ocorre em um encontro provocado por um dos atores sociais: o entrevistador.

Cabe ao entrevistador eleger a questão de estudo, o entrevistado; no entanto, é o indivíduo que, ao aceitar o convite, descobre ser o dono de um conhecimento importante para o outro. Essa desigualdade de poder e participação dos que são entrevistados no processo é alvo de preocupação por parte de muitos pesquisadores, levando-os a apresentarem alternativas para modos convencionais de utilização da entrevista.

Geralmente na entrevista aberta em instituições educativas propõe-se o dialogo como forma de igualdade de poder na relação. Trata-se, como nos informa Freire (2001, p. 86), de saberes de experiência, resultado de uma compreensão de mundo. De qualquer

forma numa entrevista há a representatividade da fala, também ocultamentos e distorções, no entanto essa complexidade não inviabiliza a importância da entrevista como fonte de informações para uma investigação qualitativa. Enfim, o aproveitamento da entrevista vai depender do uso que o entrevistador irá fazer dela e, além disso, do cruzamento com os outros instrumentos de investigação, pois, como nos diz Guimarães Rosa, “o real não está saída e nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”.

5.7 A triangulação dos dados

Triangulação é um conceito que vem do interacionismo simbólico e é desenvolvido, dentro dessa corrente, principalmente por Denzin (1973), significando a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista: a tarefa conjunta de pesquisadores com formação diferenciada; a visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação. Seu uso na prática permite a interação, crítica intersubjetiva e comparação (Denzim, 1973; Minayo e Sanchez, 1993; Minayo e Cruz Neto, 1999).

Por Triangulação entendemos a recolha de dados durante um longo período de investigação e observações repetidas objetivando a verificação de plausibilidade de uma investigação ao se retomar os dados e interpretações para os sujeitos. A **triangulação dos dados** é utilizada para aumentar a **validade e a fidedignidade**, por meio do emprego de fontes múltiplas de dados, diferentes investigadores e métodos variados. Na triangulação da teoria, a situação é examinada a partir de pontos de vista teóricos e hipóteses diferentes, enquanto que na triangulação da investigação propriamente dita – a pesquisa – esta se fará com o cruzamento das informações obtidas através das diversas técnicas adotadas no levantamento dos dados.

Segundo Ghiglione & Matalon (*cit. in.* Coutinho, 2005), a **validade externa** está ligada à constituição das amostras e à sua representatividade. O problema da sua generalização é muitas vezes colocado em causa devido ao pequeno número de sujeitos e da falta de amostragem aleatória.

Tendo por base o trabalho desenvolvido por Coutinho (2005), existem duas formas de generalizar os resultados de um estudo qualitativo: a conceptualização e o desenvolvimento de **hipóteses de trabalho**. Na conceptualização o pesquisador está

interessado em chegar a novos conceitos que expliquem qualquer aspecto específico. Desenvolver **hipóteses de trabalho** significa, para o seu autor, que o investigador consegue alcançar uma ou mais hipóteses novas que relacionem conceitos ou fatores.

Outro argumento que favorece a validade externa nesse tipo de pesquisa é o conceito de generalização feito pelo **usuário**. Não é o autor do trabalho que faz a generalização, mas, sim, o leitor (Peshkin, 1993). Este avalia as descobertas do estudo e questiona que aspectos se aplicam à sua situação específica.

A origem, propriamente dita, da noção de **triangulação** deve procurar-se em Ciências outras que não as Ciências Sociais e Humanas. Decorrente da Navegação e da Topografia, a triangulação é frequentemente entendida como um método para fixar uma posição. Neste campo, a triangulação refere-se a um método para determinar a posição de um ponto C, através da observação de dois pontos, A e B.

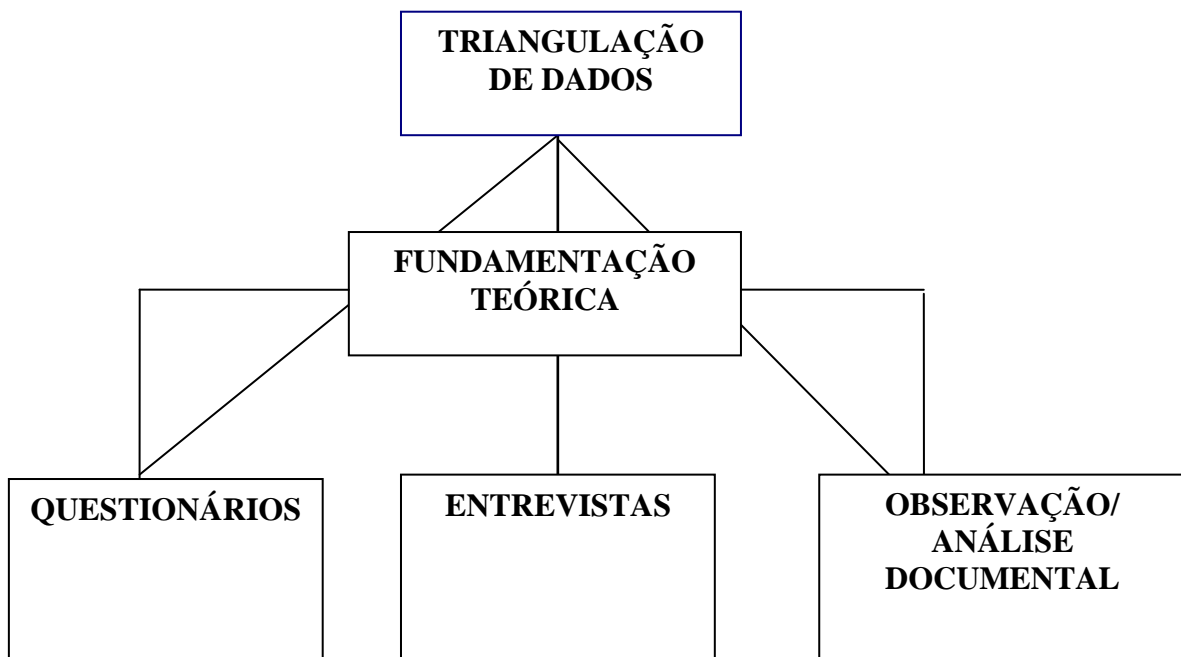


Figura 9 – Triangulação de dados
Fonte: Denzin, 1973

Nas Ciências Sociais e Humanas, o termo **triangulação** começa a ser construído na área da psicologia por Campbell & Fiske (*cit. in.* Tashakkori & Teddlie, 1998), que se propuseram completar ou testar empiricamente os resultados obtidos utilizando diferentes técnicas qualitativas.

Na triangulação metodológica, são utilizados múltiplos métodos para estudar um determinado problema de investigação. Denzin (1973) distingue dois subtipos: a triangulação intramétodo – que envolve a utilização do mesmo método em diferentes ocasiões – e a triangulação intermétodos – que significa usar diferentes métodos em relação ao mesmo objeto de estudo.

Minayo (1990) complementa o tópico admitindo que o trabalho científico pressuponha a cooperação de numerosos esforços individuais e submeter o produto do conhecimento à interface das discussões indicam somente que a pluralidade de perspectivas permite lançar diferentes focos de luz a respeito do objeto estudado e não que a verdade seja o resultado dos pontos de vista dos vários estudiosos. A autora acrescenta ainda que a comparação fosse um dos recursos utilizados para tornar mais universal o saber sobre determinado grupo cultural e a triangulação se constituiria em uma prova eficiente de validação. O método da triangulação tem em Denzin (1973) um de seus maiores defensores e consiste em uma estratégia de combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista através do trabalho conjunto de vários pesquisadores, de múltiplos informantes e múltiplas técnicas de coleta de dados.

No que se refere à triangulação metodológica, consiste num processo complexo de colocar cada método em confronto com outro para a maximização da sua validade (interna e externa), tendo como referência o mesmo problema de investigação. Neste sentido, o principal objetivo da integração de métodos seria a convergência de resultados de investigação, resultados que seriam válidos se conduzissem às mesmas conclusões.

Em nossa investigação buscamos fazer o cruzamento das informações obtidas através das técnicas abordadas acima, a saber, a pesquisa documental, a observação participante, a aplicação de questionários e algumas entrevistas aos sujeitos implicados no processo, dado que nos permitiu ter um resultado relativamente confiável de nossa investigação. No entanto, a validade científica da tese passou ainda pelo Método Dephy, objetivando comprovar a importância do tema, sua pertinência, atualidade e importância no meio acadêmico.

5.8 O Método Delphy

A técnica denominada Delphy desenvolveu-se a partir dos 1960 com base em trabalhos desenvolvidos por Olaf Helmer e Norman Dalker com o objetivo de desenvolver uma técnica para aprimorar o uso da opinião de especialistas na previsão tecnológica. Na metodologia desenvolvida por esses especialistas, foram tomadas por base três condições: o anonimato dos respondentes, a representação estatística da distribuição dos resultados e o *feedback* de respostas do grupo para reavaliação nas rodadas subsequentes (Martino, 1993).

Assim, na sua forma original, o Delphy é uma técnica para busca de um consenso de opiniões de um grupo de especialistas, a respeito de eventos futuros. A evolução em direção ao consenso obtida no processo representa uma consolidação do julgamento intuitivo de um grupo de peritos sobre eventos futuros e tendências. A técnica baseia-se no uso estruturado do conhecimento, da experiência e da criatividade de um painel de especialistas, pressupondo-se que o julgamento coletivo, quando organizado adequadamente, é melhor que a opinião de um só indivíduo.

i Conceitos e aplicações

Segundo Linstone & Turoff (1975), estabelecer uma definição única e precisa para o método Delphy é complicado, pois existe uma perspectiva filosófica, segundo a qual, quando se chega a esta definição, o progresso terminou. No entanto, será colocada, nesta subseção da revisão da literatura, algumas definições que podem auxiliar na compreensão do que trata o Delphy.

Dalkey & Helmer (1963) definem o Delphy como o método que tem como objetivo obter o mais confiável consenso de opiniões de um grupo de especialistas, por meio de uma série de questionários intensivos, intercalados por *feedback* controlado de opiniões. Essa descrição acaba apresentando, mesmo que superficialmente, como o método é desenvolvido. Uma segunda definição, por Wright & Giovinazzo (2000), apresenta o Delphy como uma técnica que busca estabelecer um consenso de opiniões em um grupo formado por especialistas sobre eventos futuros. Meyrick (2003) afirmam que o Delphy é um método de buscar a opinião de especialistas sobre uma determinada questão, provendo *feedback* controlado acerca das opiniões colocadas, e

coletando suas opiniões novamente, permitindo que os especialistas respondam às entradas provenientes de painéis com outros membros.

Independentemente do ano em que foram publicadas as definições do Delphy, alguns pontos comuns podem ser destacados como, por exemplo, a necessidade de *feedback* constante e a busca por um consenso de opiniões de especialistas.

Em função das características expostas, o método Delphy é especialmente recomendável quando não se dispõe de dados quantitativos, ou estes não podem ser projetados para o futuro, com segurança, em face de expectativas de mudanças estruturais nos fatores determinantes das tendências futuras. Ademais, conceitualmente o método Delphy é bastante simples, pois trata-se de um questionário interativo que circula repetidas vezes por um grupo de peritos preservando o anonimato das respostas individuais. Na primeira rodada, o especialista recebe um questionário produzido pelo investigador, onde é solicitado responder, de forma quantitativa, às informações qualitativas.

Esse método é reconhecido como um dos melhores instrumentos de previsão qualitativa. Sua área de aplicação mais corrente é a previsão tecnológica, mas, aos poucos, vem sendo estendido para outras áreas, como a Administração (principalmente em Descrição de Cenários Futuros no campo do Planejamento Estratégico), no estudo da Geopolítica onde pode interagir com a Escola Organicista.

O princípio do método é intuitivo e interativo. Implica a constituição de um grupo de especialistas em determinada área do conhecimento, que respondem a uma série de questões. Os resultados dessa primeira fase são analisados, calculando-se a mediana e a amplitude inter-quartilica. A síntese dos resultados é comunicada aos membros do grupo que, após dela tomarem conhecimento, respondem novamente.

As interações se sucedem desta maneira até que um consenso ou quase consenso seja obtido; estas interações do método são denominadas *rounds*. De um modo geral, o método Delphy se distingue por três características básicas:

- 1) Anonimato.
- 2) Interação com *feedback* controlado.

3) Respostas estatísticas do grupo.

O anonimato entre os participantes é um modo de se reduzir a influência de um sobre o outro, porque eles não se intercomunicam durante a realização do painel. A interação com *feedback* controlado – condução do experimento numa série de etapas (*rounds*) e comunicando aos participantes um resumo da etapa precedente – reduz o **ruído**, ou seja, o pesquisador fornece ao grupo somente aquilo que se refere aos objetivos e metas de seu estudo, evitando que o painel se desvie dos pontos centrais do problema.

A utilização de uma definição estatística da resposta do grupo é uma maneira de reduzir a pressão do grupo na direção da conformidade, evitando, ao fim do exercício, uma dispersão significativa das respostas individuais. O produto final deverá ser uma previsão que contenha o ponto de vista da maioria. No entanto, pode haver um resultado também minoritário, se a minoria tiver convicção acerca do assunto.

O número de *rounds* a ser realizado no estudo irá depender do custo do painel, do tempo disponível pelo pesquisador e também da disponibilidade de tempo dos participantes. Não existe a exigência de um número mínimo ou máximo de componentes do painel, que pode variar de um pequeno grupo até um grupo numeroso, dependendo do tipo de problema a ser investigado e da população e/ou amostras utilizáveis. Algumas variações podem implicar na eliminação de uma ou mais características do método Delphy, ou na criação de procedimentos diferentes, que são admitidos, desde que sejam conservadas as características básicas.

O método Delphy oferece duas vantagens: seu custo é relativamente baixo e ele suprime as pressões que os participantes poderiam ter numa confrontação frente a frente.

A aplicação do método pode ser feita através do correio ou via terminais de computador. O pesquisador sumariza o cálculo da mediana ou da média da previsão, remetendo o resultado a cada painelistas, podendo ou não incluir um relatório. Os respondentes são solicitados a revisar suas previsões, submetendo-as à comparação com os argumentos de suporte. O processo para quando o consenso tiver sido aproximado entre os participantes. De acordo com a praxe do método Delphy, o primeiro *round* é composto de questões totalmente abertas.

ii Amostra

O universo definido para o estudo será constituído por profissionais atuantes na área de estudo da disciplina ou temática em apreço. Para tal fim, são mantidos contatos com *experts* dos respectivos campos de conhecimento.

A amostra utilizada numa pesquisa exploratória poderá ser intencional, probabilística ou mesmo uma conjunção de ambas. Compôr-se-á pelo número de profissionais que se puder obter. Através de contatos pessoais, serão entregues questionários aos profissionais dos diversos níveis hierárquicos dos tipos de organizações ou segmentos que se pretenda pesquisar, sem considerarmos a formação dos respondentes, tendo como exigência mínima possuir curso superior, para possibilitar a compreensão do instrumento e experiência profissional no setor, que permita avaliar, com conhecimento de causa, as questões que deverão responder.

A amostra do estudo prospectivo, por convenção, será ou não do tipo intencional, e probabilística, como requerida pelo método Delphy, constituída pelos participantes da amostra do estudo exploratório que devolvam o questionário preenchido, manifestando concordância em participar do painel délfico, possuam instrução superior, mesmo que incompleta e, pelo menos, cinco anos de experiência no tema. Serão entregues questionários no primeiro *round*, após receber as respostas, reestruturar-se-á o questionário relativo à pesquisa prospectiva (método Delphy), remetendo-o aos elementos da amostra. No segundo e terceiro *rounds* manter-se-á o mesmo número de participantes.

iii Instrumentação

Com vistas a obter-se respostas às questões formuladas numa pesquisa, são elaborados dois questionários: o primeiro referente à pesquisa exploratória, contendo questões totalmente fechadas e, o segundo, relativo ao estudo prospectivo, composto por questões totalmente abertas, conforme preconiza o método Delphy, correspondendo ao primeiro *round*. Os *rounds* seguintes serão reestruturados com base neste primeiro.

A elaboração do primeiro questionário levará em consideração dados pessoais do respondente, tais como nome, faixa etária, formação, titulações, organização a qual está vinculado, cargo, tempo no cargo e na organização, tempo total de experiência na

área e telefone para contato. As demais questões visam aquilatar o grau de utilização do arcabouço teórico prático do tema, segundo um perfil teórico daquilo que deverá ser o nível do objeto da pesquisa, e caracterizará o aspecto nitidamente exploratório do instrumento.

O segundo questionário é estruturado com vistas a seguir os princípios do método Delphy, contendo questões de natureza prospectiva visando a detectar a desejabilidade futura e probabilidades de ocorrência relacionadas ao nível dos objetivos preestabelecidos na abrangência delimitada no projeto, abordando-se mais especificamente fatores a serem valorizadas, prioridades em termos de recursos e funções da organização, dificuldades e oportunidades, probabilidade das hipóteses virem a estabelecer níveis satisfatórios de consolidação do pretendido.

Devido às características da proposição temática, de caráter eminentemente qualitativo e relacionado a conceitos teóricos do centro de estudos, cujo campo de abrangência poderá exibir uma complexidade maior de conteúdos daqueles preestabelecidos, os instrumentos poderão não serem exaustivos, mas, nem por isso perderão sua validade, já que visam ressaltar a maior ou menor incidência de certas práticas no campo da pesquisa empírica.

iv Coleta de dados

A coleta de dados, tanto da pesquisa exploratória quanto da prospectiva, pode ser feita através da entrega pessoal dos formulários àqueles residentes em outras localidades. A primeira etapa da coleta constará da entrega do questionário da pesquisa exploratória a 50 componentes (essa composição é meramente ilustrativa, dependerá dos objetivos que se pretende na pesquisa e, se for o caso, quais as hipóteses levantadas) da amostra inicial. A cada um dos participantes deve ser explicada a razão do estudo, seja ela de que natureza for.

O primeiro questionário é elaborado com 20 questões fechadas para escolha do respondente, considerando-se um número de questões relativamente não muito extenso e pela natureza do instrumento de fácil entendimento. Mesmo assim, possibilitar-se-á um tempo considerado razoável para devolução dos mesmos, que ficará em torno de 60 dias. Para evitar pressão aos participantes, deixamos ao arbítrio de cada um solicitar

a coleta do instrumento. Próximo ao prazo especificado deve-se realizar um reforço por telefone, marcando uma data para coletar o questionário.

Inicia-se, a seguir, o primeiro *round* do método Delphy, entregando-se os instrumentos composto de 10 questões totalmente abertas a determinado número de participantes. Essa fase será mais rápida, não devendo ultrapassar 30 dias. Após a análise estatística do primeiro *round*, parte-se para o segundo, entregando-se o material pertinente aos "X" participantes do painel. No terceiro *round*, repete-se todo o processo, mantendo-se o tempo de coleta e o número de participantes. Com a aproximação das respostas em torno do consenso, indicado pelas medidas estatísticas, encerra-se o processo nesta fase.

Os dados obtidos por intermédio da pesquisa exploratória serão tratados, principalmente, por estatística descritiva (ou dedutiva).

Com relação aos dados obtidos pela pesquisa prospectiva, correspondente ao método Delphy, aplica-se em cada *round* as medidas estatísticas, isto é, mediana, moda, média aritmética e amplitude inter-quartilica, de modo a oferecer, interativamente, a cada participante, o *feedback* do grupo em termos estatísticos.

Com a finalidade de ilustrar o processo de convergência literalmente apurado, poderá ser traçado um cotejo gráfico do segundo e do terceiro *rounds*.

v Resultados

Apresentam-se, em primeiro lugar, os resultados referentes à pesquisa exploratória e, a seguir, os resultados da pesquisa prospectiva (método Delphy). Embora o conteúdo de ambas seja rico de informações e a primeira tenha servido basicamente de embasamento para a segunda, essa separação justifica-se em função das distintas formas de organização dos dados que as mesmas impuseram e, também, pela busca de fidelidade e clareza na exposição desses dados, apresentados na mesma ordem que ocorreram no estudo.

Da Pesquisa Exploratória

O questionário da pesquisa exploratória é dividido em duas partes, uma delas visando analisar o perfil dos respondentes e, a outra, obter informações gerais que sejam convergentes com os objetivos do estudo.

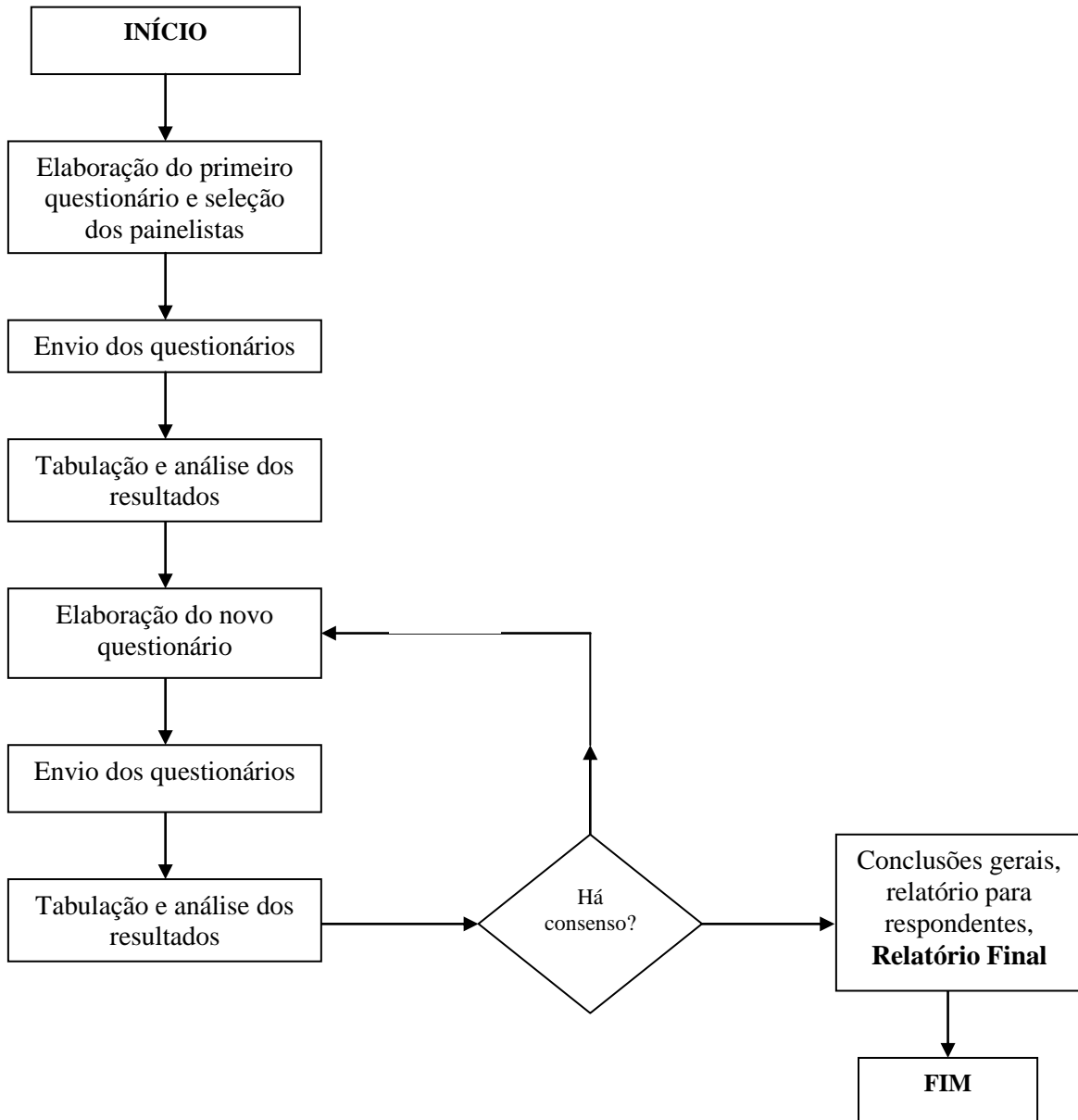


Figura 10 – Sequência de passos em uma pesquisa usando o Método Delphi.
Fonte: Helmer e Rescher, 1958.

5.9 Tabulação dos dados a partir dos instrumentos escolhidos

Chegamos aos seguintes questionamentos, com base nas hipóteses levantadas no capítulo introdutório desta tese, a saber:

- a) Como se materializam, no âmbito do PQD/UEMA, as diretrizes da política educacional através de uma gestão democrática participativa?
- b) Quais as formas e os níveis de participação dos professores nos espaços de uma gestão democrática participativa no PQD/UEMA?
- c) Como o Sistema Estadual de Educação no Maranhão normatiza a formação de professores em exercício com ênfase no processo de formulação e implementação da política de gestão democrática participativa?
- d) Há no PQD uma proposta de gestão democrática e participativa que esteja compatível com os novos paradigmas educativos e as políticas de Educação do país?

Propomo-nos discutir as diversas dimensões gestoras no contexto do PQD/UEMA, no Estado do Maranhão, partindo do princípio de que não basta ter formalmente instituído os mecanismos de gestão democrática, visto que “democracia” é uma condição política que por si só não garante a efetivação do processo de democratização e implementação de uma política gestora participativa. Desta forma buscamos conhecer:

- a) Quais os mecanismos de formulação e avaliação das políticas educativas adotadas pela UEMA?
- b) Qual a concepção de gestão democrática participativa que têm os professores e os alunos?
- c) Qual o nível de participação de todos os sujeitos envolvidos nesse processo?
- d) Se os sujeitos envolvidos têm conhecimento das principais diretrizes da Política Educacional Brasileira implementada atualmente?
- e) Se os docentes da UEMA e os discentes do PQD reconhecem que a sua participação revela-se contributo para a mudança do contexto social local?

EPÍTOME DO CAPÍTULO V

O método científico não é a única forma de conhecer o mundo que nos cerca. O conhecimento comum, por exemplo, é muito importante em nosso dia-a-dia. A percepção de um problema deflagra o raciocínio e a pesquisa, levando-nos a formular hipóteses e realizar observações.

Em relação ao conhecimento científico, os problemas podem surgir dos conflitos entre resultados de observações, aplicação de questionários, entrevistas, testagem dos experts da área de pesquisa e fundamentos epistemológicos específicos da área pesquisada. Pesquisas qualitativas podem gerar enorme volume de dados que precisam ser organizados e compartilhados na tentativa de identificar os resultados de sua investigação. Em nosso caso, chegamos à conclusão de que a UEMA está:

1. A caminho de uma gestão democrática e participativa.
2. Que o grau de especificação das hipóteses iniciais varia em função do grau de focalização do problema pelo investigador e pelo investigado.
3. Existe uma racionalidade hegemônica na universidade que avança sobre as ações tipicamente compartilhadas e se traveste de pós-modernidade.
4. Fica claro que gestão democrática e participativa, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas (Freire, 2001).

CAPÍTULO VI

ANALISANDO AS RESPOSTAS DOS ATORES ENVOLVIDOS

NOTA INTRODUTÓRIA

Após uma análise exaustiva de todos os materiais que possibilitaram este estudo investigativo tais como bibliográfico/documental, aplicação de questionários e entrevistas de acordo com as necessidades surgidas no decorrer da investigação, iniciamos a análise e tabulação dos resultados obtidos com os autores envolvidos.

6.1 Análise das questões levantadas

- **1ª Questão:** Como se materializam, no âmbito do PQD/UEMA, as diretrizes da política educacional através de uma gestão democrática participativa?

A pesquisa documental e nossa presença na instituição (observação participante) nos permitiram perceber que na UEMA as diretrizes educacionais na sua origem estão relacionadas às políticas neoliberais levadas a efeito pelo estado nacional, sobretudo a partir dos anos 1990, na busca de maior eficiência, transparência e responsabilidade social por parte da instituição pública estadual, alterando suas práticas administrativas tradicionais, cujo foco seria melhorar a formação profissional dos docentes responsáveis pela Educação básica das crianças e jovens do Estado do Maranhão.

Esse processo favoreceu a reorganização da atividade docente, com mudanças institucionais relevantes que melhoraram a qualidade do Ensino Superior e estimularam o aumento de vagas e expansão dos *campi* e polos para o interior do Estado, estimulando a renovação dos quadros docentes, abertura de concursos, estímulo a qualificação e desenvolvimento da pesquisa.

No entanto, no aspecto de uma gestão democrática e participativa os avanços foram quase imperceptíveis. Dessa época até hoje convivemos com três grandes paralisações grevistas em busca de maior autonomia universitária, plano de cargos e carreira, modernização da infraestrutura do campus de São Luís e dos outros municípios, ou seja: se avançamos na perspectiva de uma gestão democrática foi de forma

desordenada e não partiu dos segmentos superiores da instituição, mas fruto da pressão dos sujeitos acadêmicos (alunos, professores e técnicos administrativos).

- **2ª Questão:** Quais as formas e os níveis de participação dos professores nos espaços de uma gestão democrática participativa no PQD/UEMA?

Inquirindo aos professores através de instrumentos de investigação pertinente (questionários e entrevistas), podemos perceber que a participação dos professores no espaço institucional foi determinante para algumas mudanças que ocorreram na UEMA desde 1993; eles representavam os porta-vozes da comunidade acadêmica e da sociedade civil, através das paralisações tendo a frente a Associação dos Professores e Funcionários (APRUEMA e ASSUEMA). Obtivemos consistentes melhorias para os cursos de graduação, destacando-se que os programas de formação tinham apoio financeiro do Estado e dos Municípios onde estavam sendo desenvolvidos, assim as bibliotecas foram significativamente melhoradas e atualizadas, equipamentos de informatização foram adquiridos e os currículos dos cursos começaram a ser reformulados inclusive com a construção dos Projetos Político Pedagógico dos mesmos por exigência de lei, além da sua regulamentação junto ao MEC.

Os professores iniciaram seus ingressos quanto à qualificação em nível *stricto sensu* e *lato sensu* contribuindo para a melhoria de qualidade do Ensino Superior maranhense. Os recursos provenientes de fontes orçamentárias por meio de convênios celebrados com o Governo Estadual e Municipal aumentaram o custeio à formação de professores da Educação básica possibilitando a expansão dos cursos de licenciatura e a oferta de vagas possibilitou a qualificação dos quadros de professores levando a necessidade de redefinir o sistema educacional a quase todo o Estado do Maranhão.

Os professores investigados corroboram que alguns espaços de participação foram ampliados, mas na verdade não havia institucionalmente uma política concreta de gestão participativa, mas, sim, uma participação dos docentes na dinâmica do ensino superior na Universidade impulsionada pelas mudanças na sociedade gerando uma pressão na elaboração de políticas mais eficientes.

- **3ª Questão:** Qual o nível de participação de todos os sujeitos envolvidos nesse processo?

A questão seguinte acaba por se identificar na anterior. Essa participação foi de forma indireta sem grande organização identitária, impulsionada pelas mudanças advindas do mundo globalizado e da sociedade do conhecimento que se instalava naquele momento no país.

- **4ª Questão:** Se os sujeitos envolvidos têm conhecimento das principais diretrizes da política educacional brasileira implementada atualmente?

Os sujeitos envolvidos no processo de mudanças na UEMA, como já foram destacados, não tinham muita consciência das políticas educacionais notadamente da LDB 9.394/96, que ainda precisou de bastante tempo para ser incorporado, primeiro pelos professores do ensino superior que saíram para a pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* e depois pelos alunos-professores da Educação Básica. Na verdade as reivindicações aumentam à medida que são incorporados os direitos e deveres postos da legislação oficial da Educação nacional.

- **5ª Questão:** Como o Sistema Estadual de Educação no Maranhão normatiza a formação de professores em exercício com ênfase no processo de formulação e implementação da política de gestão democrática participativa?

A Secretaria de Estado da Educação – SEEDUC/Maranhão, desenvolveu trabalhos de mapear as condições do ensino-aprendizagem no Estado do Maranhão, tomando por base de dados da nossa investigação o Centro de Documentação e Informação da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão – CEDIN/SEEDUC. Apresentamos de forma detalhada a situação educacional no Estado do Maranhão na década de 1990, para contribuir para criação do PROCAD.

No entanto aqui também não existe bem delineada uma política de gestão democrática e participativa consciente, visto que essa prática é parte das exigências da LDB nº. 9.394/96 e ainda não havia tempo para que fosse colocada em prática, carecendo de estudos pontuais da lei e formação de um quadro de gestores conscientes de sua missão.

- **6ª Questão:** Há no PQD uma proposta de gestão democrática e participativa que esteja compatível com os novos paradigmas educativos e as políticas de Educação do país?

Segundo os entrevistados, na UEMA e no PQD não existe uma política de gestão democrática e participativa compatível com os novos paradigmas da Educação nacional, tal como preceitua a Constituição de 1988, a LDB nº. 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação, no que tange ao avanço na qualidade da Educação Superior direta e indiretamente da Educação Básica, melhorias do processo ensino-aprendizagem através de programas especiais, informatização e gestão competente, ampliação de vagas e reaproveitamento dos espaços ociosos na universidade, isto é, programar uma política social democrática em um país como o nosso de dimensões geográficas, que nos separam, leva à preponderância de políticas extremamente centralizadas de forte conteúdo autoritário. O desafio é promover um avanço radical num ambiente que necessita ser altamente democrático, como é o caso da UEMA.

Isso só será possível através da descentralização das ações públicas e a participação da comunidade na sua implantação, através do diálogo com a sociedade através da informação, avaliação e comunicação social, abandonando as formas tradicionais de execução da coisa pública substituindo-as por práticas mais descentralizadas e participativas.

- **7ª Questão:** Quais os mecanismos de formulação e avaliação das políticas educativas adotadas pela UEMA?

Dando continuidade a respostas às nossas hipóteses de trabalho, procuraram detectar como os sujeitos da investigação responderam aos instrumentos de pesquisa as questões pontuais de uma gestão democrática e participativa, assim em busca de respostas que atendam as nossas indagações. Vemos que, quanto à avaliação das práticas educativas, a UEMA não avançou muito: as únicas avaliações feitas no âmbito institucional são as exigidas pelo MEC, no que diz respeito ao Censo Escolar, deixando a desejar uma avaliação institucional que contemple os problemas inerentes ao funcionamento interno da mesma.

- **8ª Questão:** Qual a concepção de gestão democrática participativa que têm os professores e os alunos?

Pelos dados coletados, fica claro que professores e alunos sabem o que seja gestão democrática e participativa nomeadamente, mas não a encontram no ambiente acadêmico da UEMA, não a vivenciam cotidianamente e lutam para que possam alcançar esse patamar de democrática institucional.

- **9ª Questão:** Qual o nível de participação de todos os sujeitos envolvidos nesse processo?

A participação dos sujeitos na gestão universitária da UEMA é de meros expectadores do processo: votam para eleger o Reitor, de quatro em quatro anos, e por prática interna não regulamentada, é o mais votado que assume o cargo, mas não participam da indicação dos pró-reitores, que são cargos determinantes no processo institucional. Votam para eleger Diretor de Curso e Chefe de Departamento, mas não possuem instrumentos que exijam transparência, lisura e ações democráticas por parte dos mesmos, visto que os candidatos a esses cargos já saem cooptados com a gestão superior.

- **10ª Questão:** Os docentes da UEMA e os discentes do PQD reconhecem a sua participação como contributo para a mudança do contexto social local?

Os instrumentos de pesquisa aplicados dão conta de que já existe uma consciência coletiva de que mudanças são necessárias e acreditamos que, muito em breve teremos alteração no *modus vivendi* da UEMA, notadamente no momento das próximas eleições para o biênio 2011-2014, onde nós pretendemos candidatar-nos ao cargo de Reitora. E para tanto, já vimos desenvolvendo uma política de pré-candidatura participativa, com consultas prévias aos cursos, centros e *campi* no sentido de ter um termômetro da vida institucional, e captar os anseios de todos os segmentos da UEMA, além de pretendemos compor o quadro gestor administrativo com professores dos *campi* instalados no interior do Estado do Maranhão notadamente os de Imperatriz, Bacabal, Caxias e Santa Inês que são os mais antigos, com densidade acadêmica representativa no conjunto da UEMA, tendo dessa forma garantido o direito de participar a administração superior, dado que até então nunca ocorreu, e que é uma aspiração dos protagonistas desses espaços conforme foi detectado durante a

investigação e visita aos mesmos; usamos, para tanto questionários, entrevistas, conversas informais, um *blog* pessoal, onde falamos da gestão democrática e participativa, que pretendemos desenvolver caso sejamos eleita. A seguir, apresentamos os modelos de instrumentos de investigação utilizados, que contribuiram para a análise das questões acima referidas.

Os entrevistados foram questionados sobre a validação da tese através de um instrumento (Anexo I), ao final da tese que nos permitiu chegar aos seguintes resultados:

Elementos Teórico-Methodológicos da Tese: Gestão Democrática Participativa do Programa de Qualificação de Docentes na Universidade Estadual do Maranhão.

Fundamentos Teóricos da Tese

RESULTADOS

1.1 Originalidade

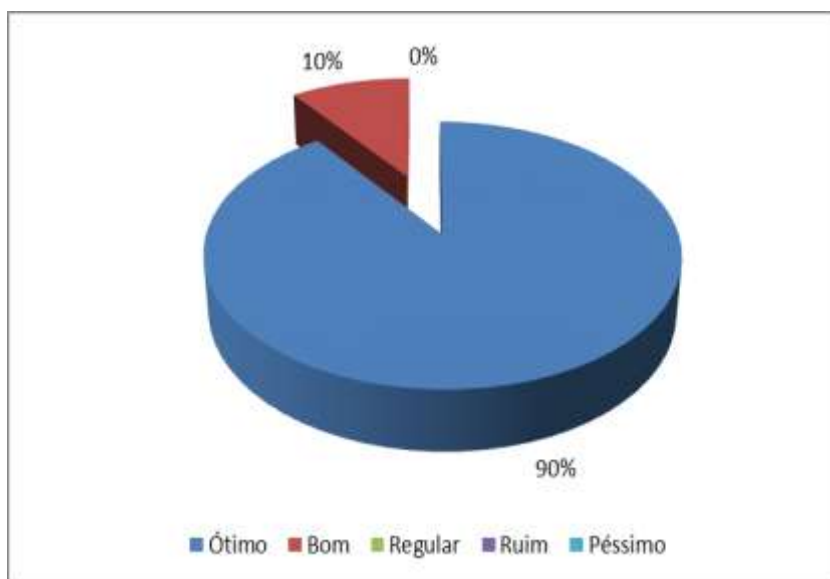


Gráfico 1 – Originalidade.

Este resultado nos levou a confirmar que o tema escolhido tem sua originalidade na medida em que até este momento não havia um trabalho de relevância no âmbito do Estado do Maranhão e da UEMA, que contemplasse a análise da forma de gestão desenvolvida na instituição e as implicações decorrentes da mudança terminológica dos termos administração X gestão, este último usado a partir das mudanças ocorridas aducação brasileira ao final do século passado.

1.2 Bibliografia de apoio atualizada

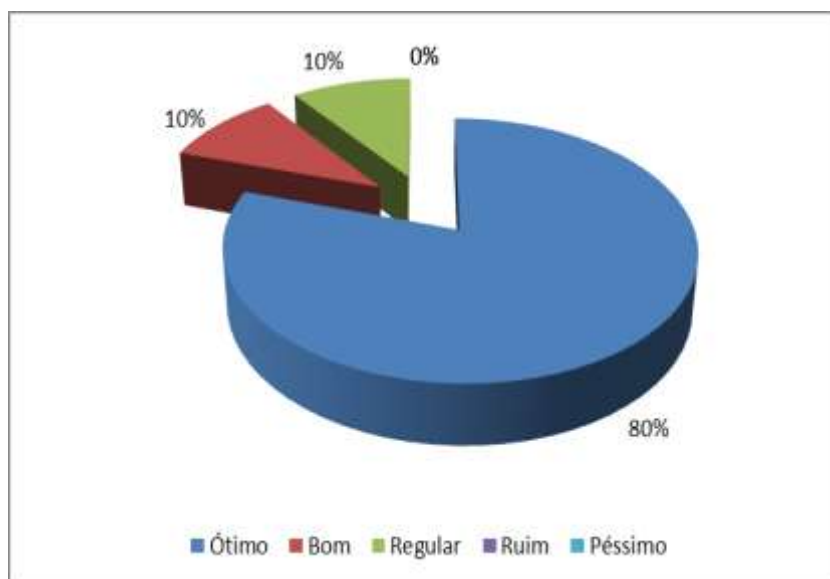


Gráfico 2 – Bibliografia de apoio atualizada.

Tratamos nessa tese de um tema relevante e ainda pouco explorado no âmbito acadêmico visto que as preocupações com a gestão universitária se iniciaram nos anos de 1996 com a implementação da LDB nº. 9.394/96, entendida antes como administração acadêmica e não gestão que são termos bastante diferentes visto que administrar é um projeto intencional de regras rígidas predefinidas e que neste perdeu seu status, e cedeu parte de seu lugar para a Gestão.

Porém, quando se questiona as pessoas sobre o que é um termo e o outro, surgem as dificuldades da delimitação de ambos. O que se vê é uma falta de concordância entre os marcos limítrofes deste questionamento, assim o intercâmbio destas palavras é feito usualmente de forma indiscriminada e a bibliografia utilizada nesse trabalho é tanto dos últimos anos como atualizada.

[...] Todo o arcabouço teórico da ‘ciência da administração’, se ela existir, foi construído tomando-se como referência empírica as situações das organizações privadas. E todo projeto ‘bem intencionado’ de conferir suporte científico à prática da administração pública pretende requalificá-la pela imposição de práticas da administração privada. (Silva Junior, 2002, p.202).

1.3 Delimitação do objeto e dos sujeitos pertinentes

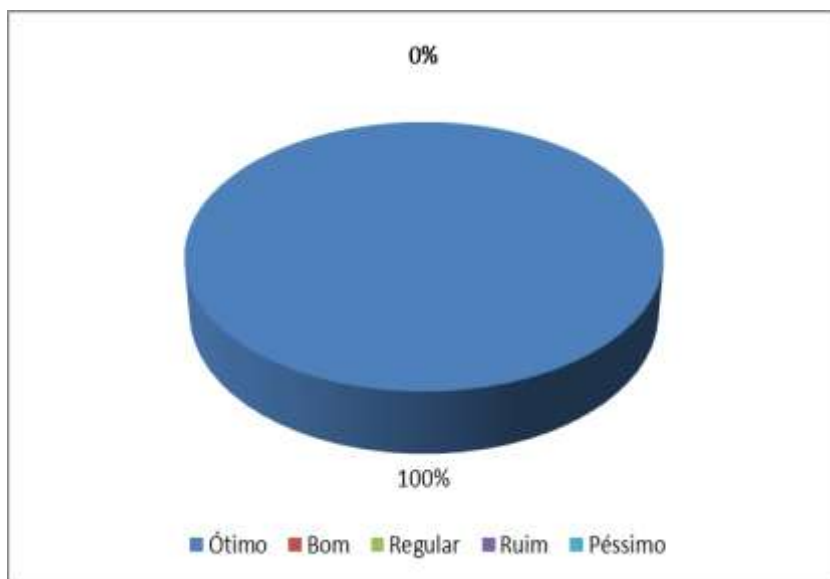


Gráfico 3 – Delimitação do objeto e dos sujeitos pertinentes.

Segundo os questionados o trabalho desenvolvido por nós foi bem delimitado e a escolha dos participantes do mesmo atendeu as nossas expectativas, dado este bastante relevante pois sempre é uma decisão determinante escolher um objeto de investigação que trata como contributo uma ação educativa e acreditamos que este esforço academico aqui desprendido tenha esta finalidade.

1.4 Relevância do tema

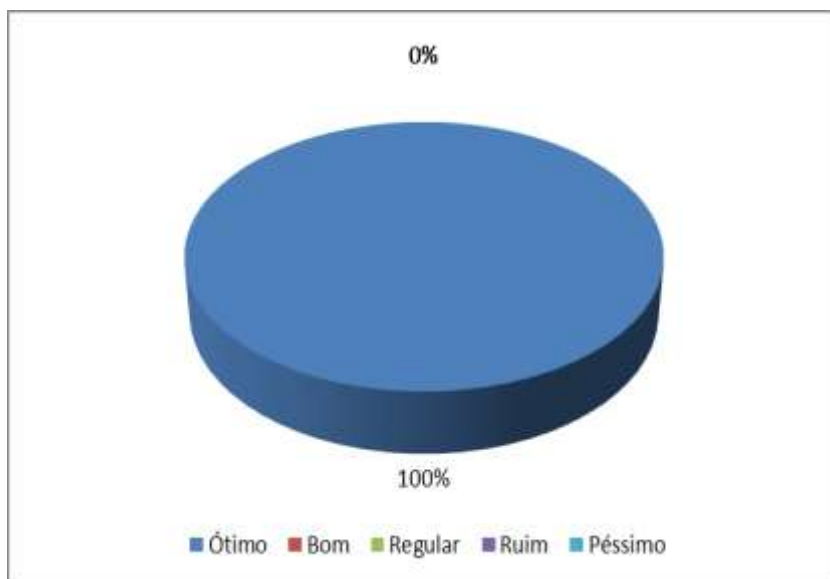


Gráfico 4 – Relevância do tema.

O trabalho foi considerado relevante a todos os inquiridos.

1.5 Sumarização adequada

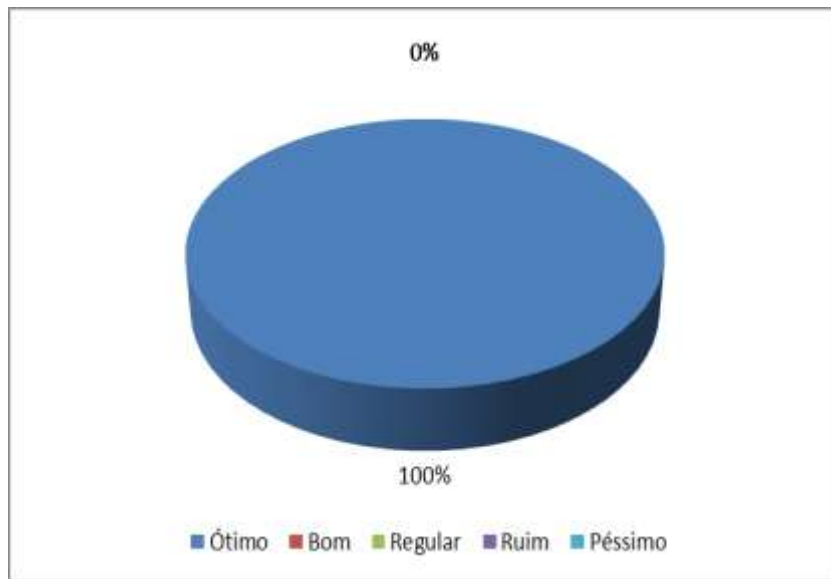


Gráfico 5 – Sumarização adequada.

Este ponto também foi atendido segundo os entrevistados.

Elementos Teórico-Metodológicos da Tese: Gestão Democrática Participativa do Programa de Qualificação de Docentes na Universidade Estadual do Maranhão.

2. Fundamentos Metodológicos da Tese

RESULTADOS

2.1 Diagnóstico prévio do problema

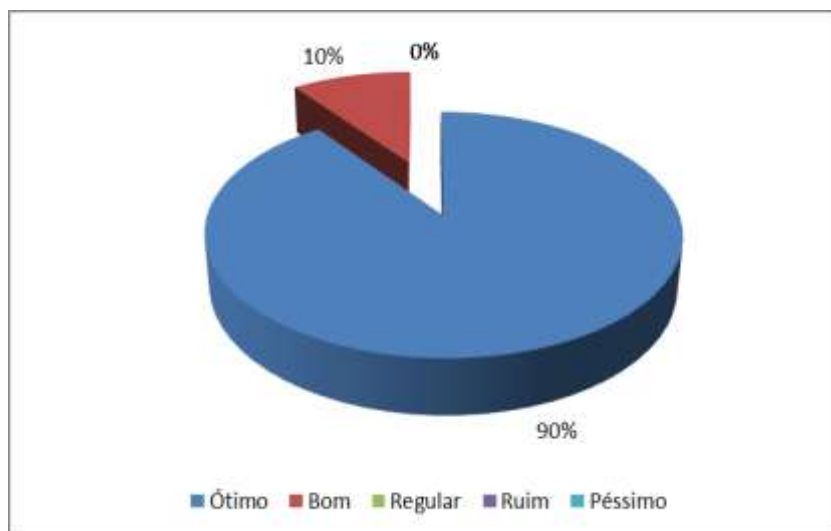


Gráfico 6 – Diagnóstico prévio do problema.

A mobilização da sociedade brasileira pós LDB 9394/96 contribuiu para a democratização nas instituições educativas exigindo uma maior competência na gestão e assim os educadores se sensibilizaram para esta problemática, dado que nos levou a diagnosticá-la em nossa universidade.

2.2 Caracterização do problema e sua factibilidade

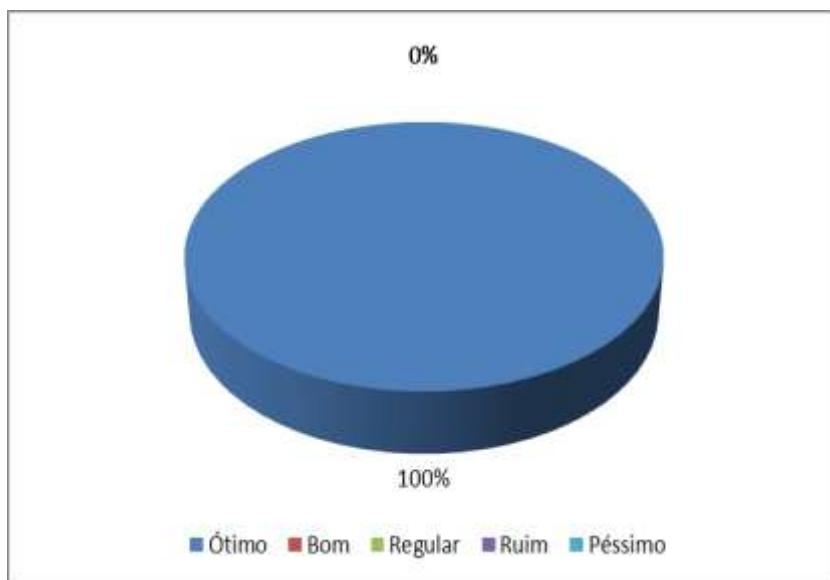


Gráfico 7 – Caracterização do problema e sua factibilidade.

Após a caracterização do problema e da percepção de sua factibilidade iniciamos o percurso metodológico que culminou com esta tese e os resultados encontrados nessa enquete.

2.3 Objetivos alcançados

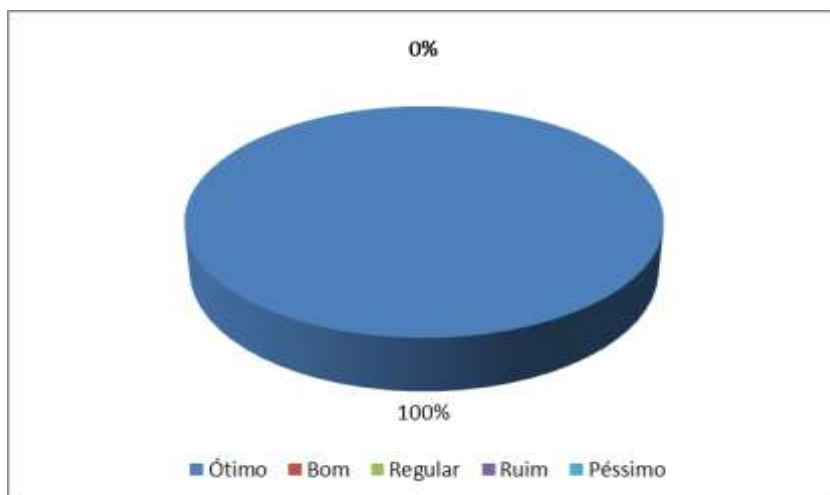


Gráfico 8 – Objetivos alcançados.

Segundo os entrevistados nossos objetivos foram totalmente alcançados.

2.4 Métodos e técnicas compatíveis com o tema

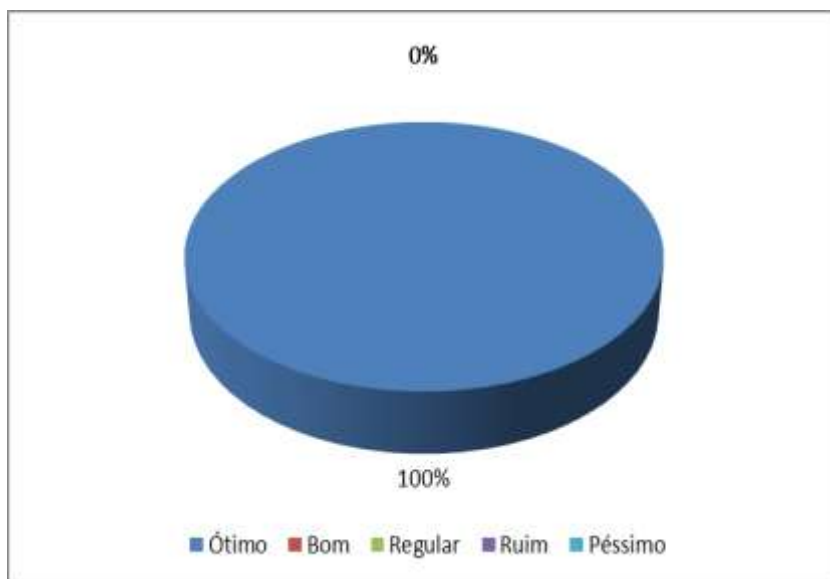


Gráfico 9 – Métodos e técnicas compatíveis com o tema.

Os métodos e as técnicas escolhida estão compatíveis com a temática proposta, sendo considerados relevantes em 100% pelos inquiridos.

2.5 Aplicação e comprovação dos instrumentos

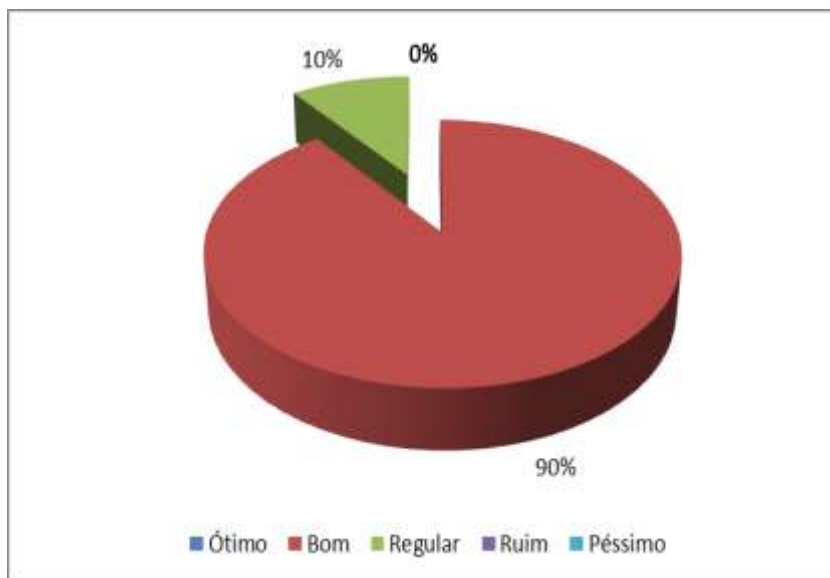


Gráfico 10 – Aplicação e comprovação dos instrumentos.

Somente 10% dos inquiridos discordaram da escolha e aplicação dos instrumentos na investigação, resultado considerado por nós insignificante para nossa investigação.

Elementos Teórico-Metodológicos da Tese: Gestão Democrática Participativa do Programa de Qualificação de Docentes na Universidade Estadual do Maranhão.

3. Fundamentos Práticos da Tese

RESULTADOS

Os gráficos são uma ferramentas que podem ampliar a capacidade humana de compreensão e tratamento de informações quantitativas bem como do estabelecimento de relações entre as mesmas e a apresentação gráfica é frequentemente associada à coordenação de informações quantitativas refletindo sobre a necessidade de abordagens pedagógicas mais efetivas para o ensino e a aprendizagem.

3.1 As tabelas, gráficos, quadros e figuras são necessários e adequados.

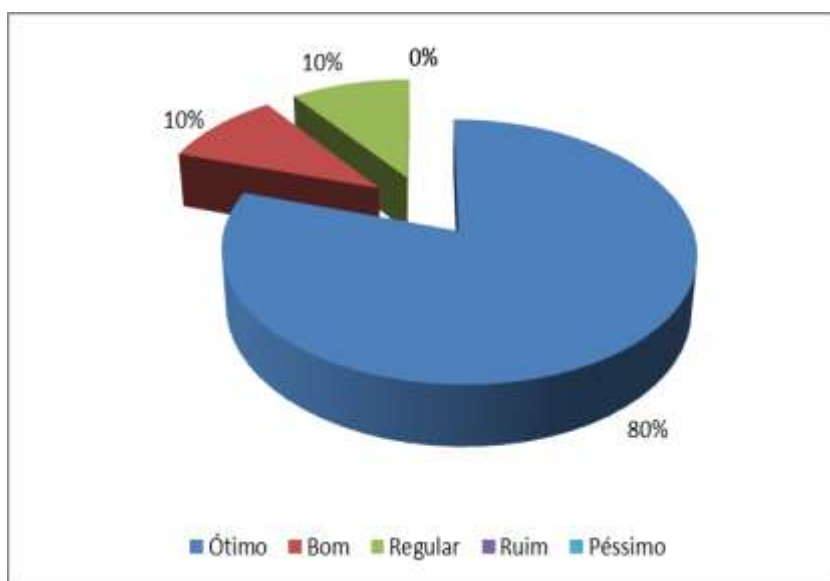


Gráfico 11 – As tabelas, gráficos, quadros e figuras são necessários e adequados.

As tabelas, gráficos e quadros foram considerados relevantes no processo investigativo.

3.2 Foram enfatizados os principais resultados

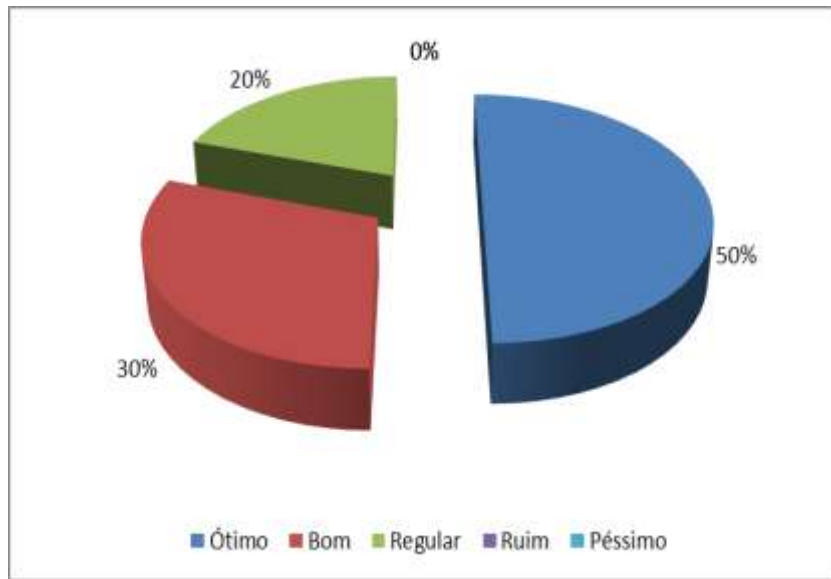


Gráfico 12 – Ênfase aos principais resultados.

3.3 Os anexos são relevantes

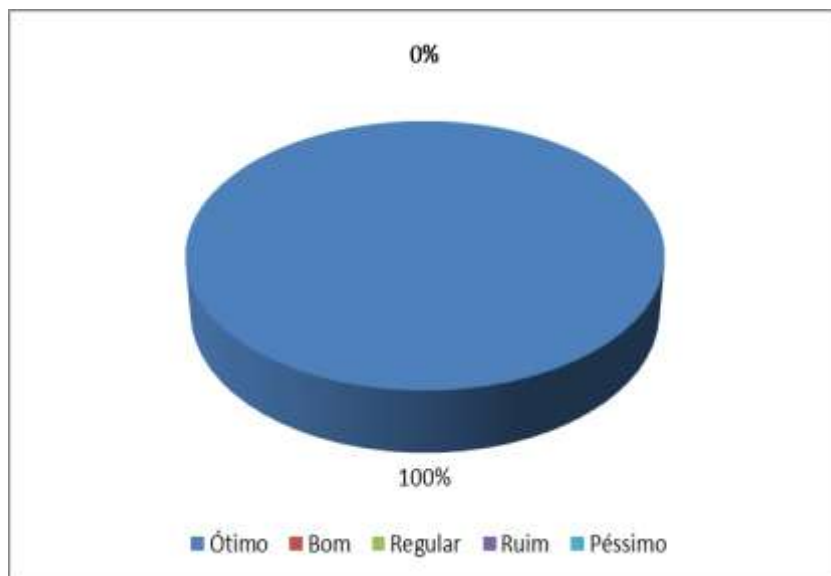


Gráfico 13 – Relevância dos anexos.

Como tratamos da gestão democrática na universidade necessário se fez utilizar toda a documentação oficial pertinente ao tema para dar sustentação teórica e documental ao processo de investigação, assim o resultado da enquete não poderia ser diferente do que foi encontrado pelos participantes da enquete que consideraram os anexos 100% relevantes no desenvolvimento da investigação.

3.4 Foram discutidas as limitações do estudo

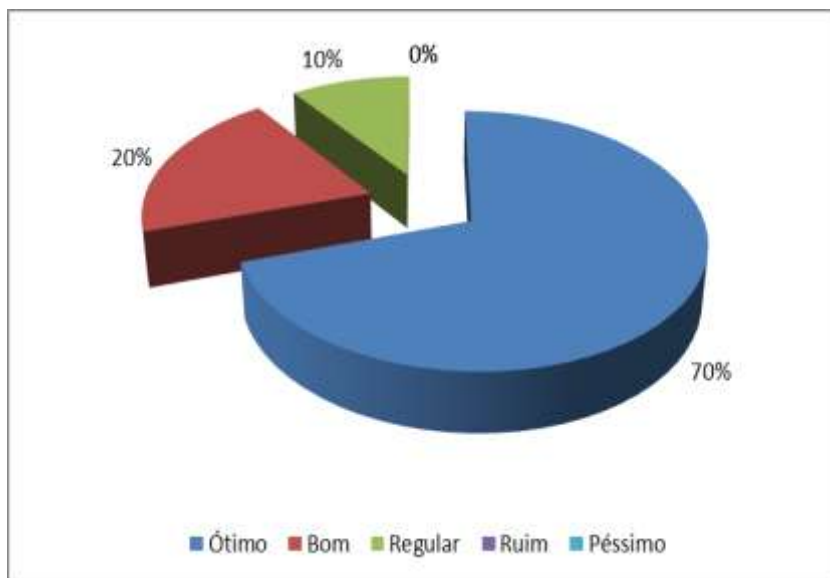


Gráfico 14 – Discussões acerca das limitações do estudo.

Temos clareza de que não esgotamos a discussão que propomos nessa tese visto que o trabalho científico é uma construção temporal e assim nesse momento foi o que pudemos fazer, no entanto sabemos que outros estudiosos do assunto poderão se apropriar desse trabalho no sentido de dar-lhe continuidade em contextos os mais diversos, não consideramos que este trabalho seja limitado e sim que no momento feito o possível com os instrumentos que temos acesso e um esforço de conjunto para alcançar nossos objetivos.

3.5 O mesmo estilo foi utilizado em toda a tese

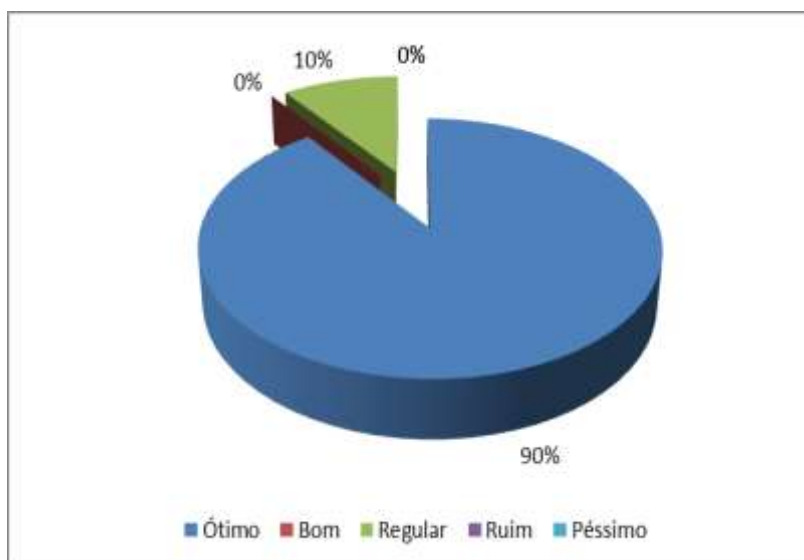


Gráfico 15 – O mesmo estilo foi utilizado em toda a tese.

Sim a tese segue um roteiro notadamente descritivo até certo ponto justificável por tentar relatar um momento histórico importante na vida acadêmica da UEMA. Certamente que a partir daqui outros profissionais da educação poderão dele se apropriar para aprofundar determinadas questões que ainda precisam ser repensadas.

RESULTADOS DOS EXPERTS

Para a aplicação do Método de Validação Delphy, utilizamos inicialmente uma amostra de 50 questionários para sondagem de *experts*, distribuídos aleatoriamente ao mesmo quantitativo de professores da instituição com habilitação em Pedagogia, Letras, História, Geografia e Ciências além dos professores dos Cursos em Gestão de Empresas e Administração. Destes somente tivemos o retorno de 35 questionários respondidos, dos quais, após análise dos dados respondidos, resultaram 18 considerados *experts* na temática com leituras e conhecimento profundo na área de nossa investigação posteriormente enviamos aos mesmos um resumo da tese para que pudessem analisar dar seus pareceres ao trabalho investigativo. A seguir, reproduziremos parte dos resultados desta enquete.

Prof. X do Departamento de Educação: O trabalho que ora chega as minhas mãos tem como critério fazer uma sondagem profunda no percurso da UEMA, para tanto lança mão de métodos e técnicas que objetivam aproximar os aspectos pedagógicos dos administrativos que atualmente precisam ser avaliados e estar em sintonia as dimensões substantiva e instrumental da Educação voltadas para a eficiência e a eficácia sem comprometer a efetividade e a relevância das atividades pedagógicas numa instituição de ensino.

Profa. Y do Departamento de Administração de Empresas: Entendi que o estudo investigativo da Profa. Iva se propõe aprofundar a relação entre gestão democrática e participativa com regulação e emancipação, tendo um referencial bibliográfico muito bom prometendo ser um trabalho de referência para nosso estado e nossa instituição.

Prof. Z do Departamento de Educação e Filosofia: Considero um trabalho pioneiro e de fôlego, carecendo de enriquecimento bibliográfico no que tange o sentido de gestão administrativa com caráter democrático e participativo, no entanto o objeto é pertinente, os objetivos estão em consonância com o objeto e a metodologia é bastante

rica e diversificada permitindo uma validação criteriosa e coerente com os propósitos da tese.

Prof. D – Departamento de História e Geografia: Gostei muito da proposta desenvolvida pela autora, no entanto ainda não vejo a UEMA com maturidade de desenvolver uma administração com base na gestão democrática e participativa, quando falo da UEMA, dos professores, alunos e técnicos administrativos que estão acostumados obedecer a normas sem criticar.

Prof. F – Curso de Administração: O conceito de gestão pressupõe o entendimento a respeito da condução do destino das organizações, levando em consideração o todo em relação as partes e destas entre si (Morin, 1965, assim esta tese tem o objetivo de apontar as limitações do conceito de administração no âmbito da UEMA e a necessidade de mudanças de paradigmas, isto é, a universidade precisa mudar.

Prof. G – Curso de Biologia: a tese está afinada com os pressupostos das diretrizes e políticas educacionais públicas e por isso está no caminho certo para melhorar as condições estruturais da instituição onde a eleição dos dirigentes deve passar pela conscientização dos princípios democráticos e da participação ativa das pessoas envolvidas nas decisões sobre organização e planejamento de seu trabalho com base na gestão de sistema devendo ser orientado por organismos centrais, tais como as Secretarias de Educação ou por uma equipe gestora da unidade escolar.

Prof. A – Curso de Letras: Atualmente o dirigente escolar é tangido a pensar democracia e trabalhar a participação na sala de aula com seus alunos visto que os problemas educacionais devem ser solucionados através de uma ação de todos, conjunta ou participativa, e por isso democrática. Penso que a Profa. Iva poderá fazer uma boa reflexão sobre o tema, embora tenha duvidas se as mesmas serão bem vistas por toda a comunidade ou pelo menos compreendida.

A seguir destacamos os quantitativos de respostas recebidas a cada questão dos professores respondentes e sua representação gráfica:

1. Classifique as formas e os níveis de participação dos professores nos espaços de uma gestão democrática participativa no PQD/UEMA.

(0) De forma adequada (5) pouco adequada (13) não existe

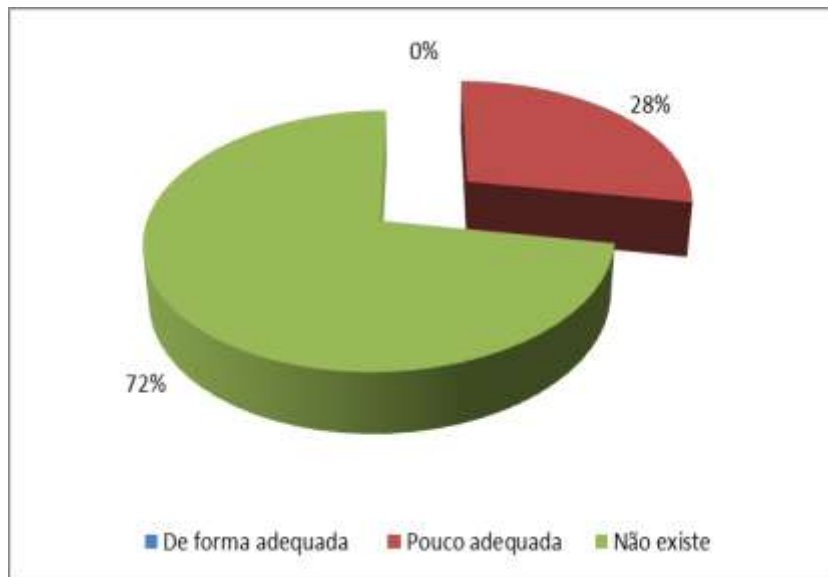


Gráfico 16 – Participação dos professores nos espaços de uma gestão democrática participativa no PQD/UEMA

2. Como o Sistema Estadual de Educação no Maranhão normatiza a formação de professores em exercício com ênfase no processo de formulação e implementação da política de gestão democrática participativa?

(4) De forma adequada (9) pouco adequada (5) não existe

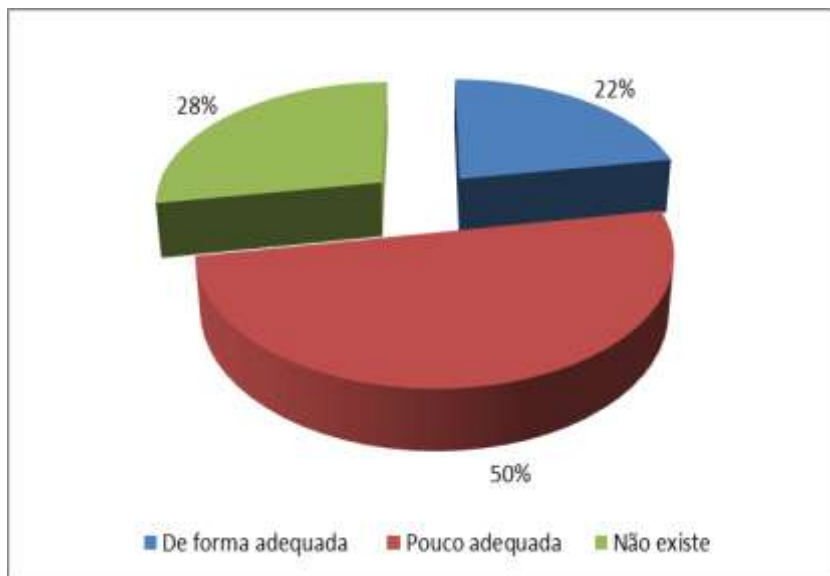


Gráfico 17 – Formação de professores com ênfase no processo de formulação e implementação da política de gestão democrática participativa.

3. Há no PQD uma proposta de gestão democrática e participativa que esteja compatível com os novos paradigmas educativos e as Políticas de Educação do país?

(4) De forma adequada (12) pouco adequada (2) não existe

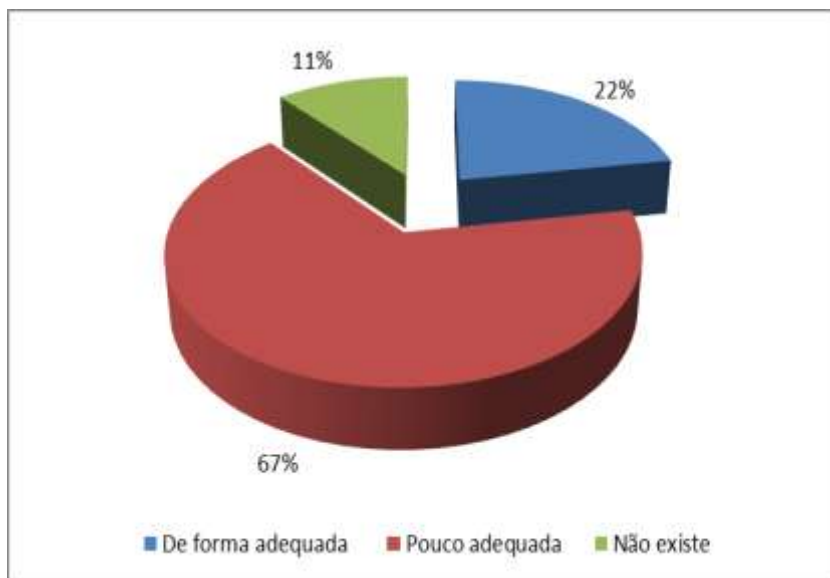


Gráfico 18 – proposta de gestão democrática e participativa compatível com os novos paradigmas educativos e as políticas de educação do país.

5. Como você vê os mecanismos de formulação e avaliação das políticas educativas adotadas pela UEMA?

(3) De forma adequada (4) pouco adequada (11) não existe

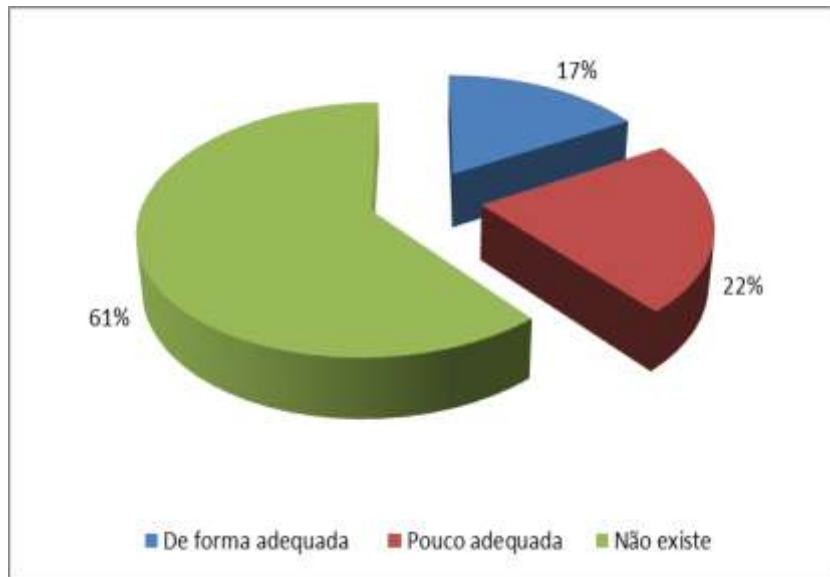


Gráfico 19 – Mecanismos de formulação e avaliação das políticas educativas adotadas pela UEMA.

6. Como você caracteriza a concepção de gestão democrática participativa que têm os professores e os alunos?

(2) De forma adequada (7) pouco adequada (9) não existe

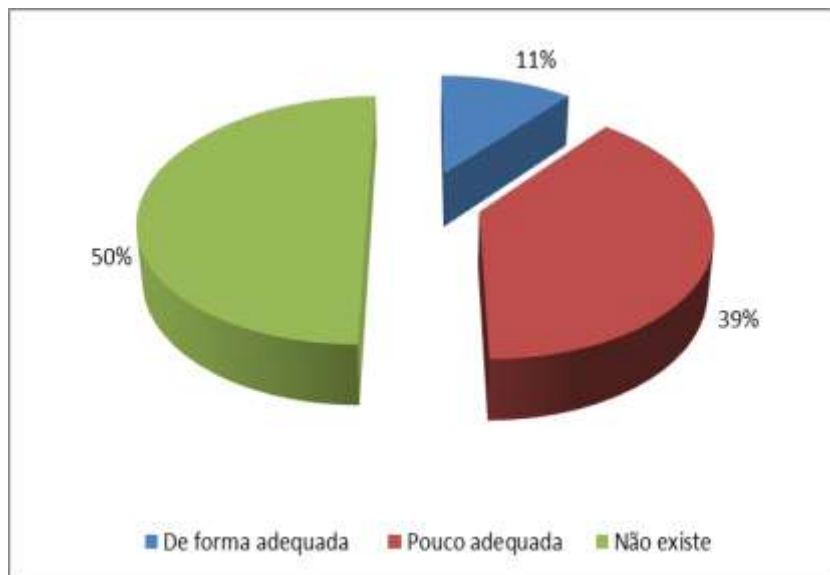


Gráfico 20 – A concepção de gestão democrática participativa que têm os professores e os alunos.

7. Se você fosse quantificar as formas e os níveis de participação dos professores nos espaços de uma gestão democrática participativa no PQD/UEMA?

(2) De forma adequada (15) pouco adequada (1) não existe

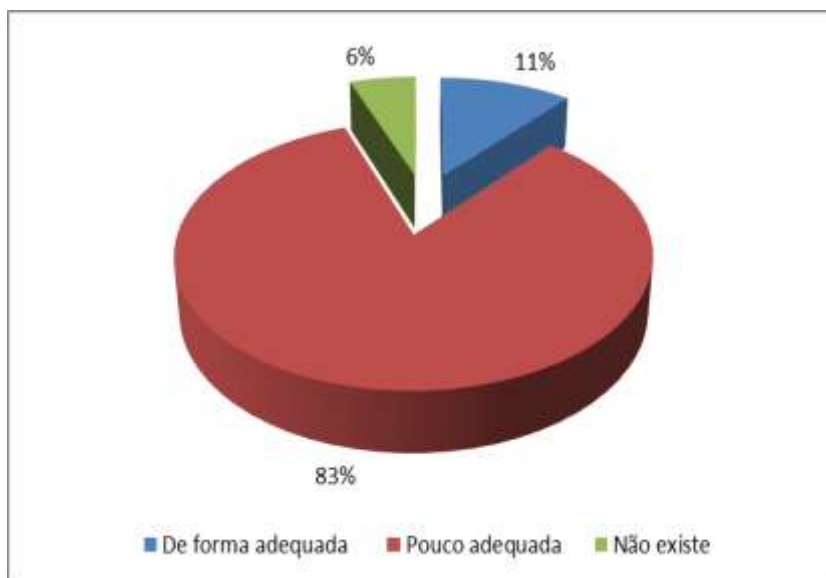


Gráfico 21 –Níveis de participação dos professores nos espaços de uma gestão democrática participativa no PQD/UEMA.

Autores como Denzin (1973), Jick (1979) e Minayo (2005) estudaram tecnicamente a triangulação metodológica, demonstrando que seus princípios ecoam em uma vasta tradição das ciências sociais seja por motivos práticos de validade ou por razões epistemológicas. Samaja (1992) em seu artigo sobre Metodologia e Dialética do Trabalho Interdisciplinar demonstra que a integração acontece por razões práticas, sobretudo se quando trata de processar e analisar dados produzidos por vários instrumentos, na perspectiva de diversos ângulos sociais.

Jick (1979) encontra um valor universal na triangulação metodológica ao constatar que cada método por si só, não possui elementos mínimos para responder às questões que uma investigação específica suscita. Já Denzin (1973) enfatiza a contribuição metodológica como instrumento de iluminação da realidade sob vários ângulos, demonstrando que essa prática propicia clareza maior e permite aprofundar uma discussão metodológica de forma interativa e intersubjetiva.

Para nós, a possibilidade da triangulação de dados é imprescindível numa proposta como a nossa na medida em que acessamos uma gama de informações de indivíduos de várias áreas que se dispuseram colaborar para o êxito desse trabalho. O resultado desse esforço coletivo foi a substituição da hierarquia através de uma situação participante dos sujeitos.

EPÍTOME DO CAPÍTULO VI

Chegamos ao final dessa tese com o sentimento de dever cumprido no tocante a proposta inicial de analisar a existência ou não existência de uma gestão democrática e participativa na UEMA. Os resultados encontrados apontam para uma rotina de mudança na concepção do que seja administrar ou gerir os destinos de uma instituição universitária, constatando-se que apenas a mudança do termo não opera mudanças na organização acadêmica, é preciso que seus sujeitos se sensibilizem nos sentido de compartilhar, cooperar e participar dos destinos da instituição ou seja falta alcançar o espírito democrático que necessitamos para a concretização do sentimento de coletividade e de autonomia nos processos decisórios, como nos fala Abranches, (2003, p.66).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Qualificação de Docentes na UEMA se constituiu no campo educacional no Estado do Maranhão, um programa de amplo alcance social. A meta inicial tinha em consideração atender somente 60 municípios dos 217 no Estado, e 8.956 alunos. Ultrapassou as expectativas da própria Universidade, em face do grande contingente de candidatos que se inscreveram aos cursos oferecidos para as Licenciaturas. Foram aprovados por meio de processo seletivo especial em várias etapas, 15.586 alunos.

Isto se deve à credibilidade que a sociedade maranhense tem no trabalho desenvolvido pela UEMA, através dos programas especiais, no campo da formação de professores. Por outro lado, foi uma grande oportunidade para milhares de jovens, dos quais, muitos já estavam em sala de aula exercendo a função de professor, sem a devida habilitação para o exercício do magistério. Sem dúvida estes estavam incluídos na grande massa apontada nos diagnósticos do SAEB como professores leigos, conforme apontado nesse trabalho

A conquista da cidadania requer um esforço dos educadores em estimular instâncias e práticas de participação coletiva. A participação da comunidade acadêmica possibilita o conhecimento e a avaliação dos serviços oferecidos e a intervenção organizada na vida universitária. De acordo com Gadotti e Romão, a participação influi na democratização da gestão e na melhoria da qualidade de ensino.

Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da universidade, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalha, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a Educação ali oferecida (Romão, 1997, p. 16)..

Na década de 1980, com as discussões sobre reforma curricular dos cursos de Licenciaturas, a disciplina passou a ser denominada, em muitos lugares, de Organização do Trabalho Pedagógico ou Organização do Trabalho Escolar, adotando

um enfoque crítico, frequentemente restrito à análise da escola no âmbito da organização do trabalho no Capitalismo. Nos planos de ensino adotados, com algumas exceções, houve pouca preocupação com os aspectos propriamente organizacionais e técnico-administrativos, com base na dinâmica interna da escola ou da Universidade.

É sempre útil distinguir, no estudo dos processos de organização e gestão universitária, duas concepções bastante diferenciadas em relação às finalidades sociais e políticas da Educação: a concepção científico-racional e a concepção sociocrítica. Na concepção científico-racional, prevalece uma visão mais burocrática e tecnicista de instituição; nela, a Universidade é tomada como uma realidade objetiva e neutra, que deve funcionar racionalmente e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada de modo a alcançar melhores índices de eficácia e eficiência. As instituições que operam nesse modelo dão forte peso à estrutura organizacional, à definição rigorosa de cargos e funções, à hierarquia de funções, às normas e regulamentos, à direção centralizada e ao planejamento com pouca participação das pessoas. Esse é o modelo mais comum de organização institucional encontrado na realidade educacional brasileira, embora já existam experiências bem-sucedidas de adoção de modelos alternativos, numa perspectiva sociocrítica.

Na concepção sociocrítica, a organização universitária é concebida como um sistema que agrega pessoas, destacando-se o caráter intencional de suas ações, a importância das interações sociais no seio do grupo e as relações da escola com o contexto sociocultural e político. A organização universitária não é uma coisa objetiva, um espaço neutro a ser observado, mas algo construído pela comunidade educativa, envolvendo os professores, os alunos e os gestores. Vigoram formas democráticas de gestão e de tomada de decisões. Ou seja: tanto a gestão como o processo de tomada de decisões ocorrerão coletivamente, possibilitando os membros do grupo a discussão pública de projetos e ações e o exercício de práticas colaborativas; enfim, concepção sociocrítica se manifesta em diferentes formas de organização e gestão.

Para além da polarização entre as duas concepções referidas, estudos recentes sobre organização e gestão democrática e participativa (por exemplo, Escudero & Gonzáles, 1994; Lück, 2001) e a observação de experiências levadas a efeito nos últimos anos possibilitam sugerir a ampliação do leque dos estilos de gestão.

- No caso da UEMA, existe ainda certo hibridismo, como nos apontou a pesquisa desenvolvida neste trabalho investigativo; no entanto, ainda há um longo caminho a percorrer no sentido de termos uma Universidade democrática e participativa, visto que este espaço político-pedagógico é ainda dependente da legislação, das normas, dos programas, onde o trabalho não consiste apenas em denunciar a domesticação, a seletividade ou a injustiça salarial, mas consiste em pesquisar e apontar soluções reais.

Na concepção de Gadotti (1998), esperar a grande mudança social para depois operar a modificação na Educação, é acobertar-se numa pseudoteoria da dependência ou da reprodução social, é um alibi para justificar a passividade e a inércia dos educadores, assim, um trabalho de cunho crítico deve mostrar as possibilidades de fazer frente aos desafios do presente, descobrir, inventar, propor razões de esperança e os meios de traduzi-la concretamente, pois certamente a Educação não é a única alavanca da transformação social, mas certamente essa transformação não acontecerá sem ela, continuemos acreditando na Educação dos educadores.

Do exposto, podemos inferir que, se por um lado nunca houve autonomia universitária no sentido pleno no Brasil, por outro observa-se, de forma cada vez mais intensa, uma luta pela construção dessa autonomia. Convém observar, no entanto, que tais anseios não foram contemplados plenamente na LDB 9.394/96. Chamamos a atenção também para excessivos números de regulamentos e medidas promulgadas nesses últimos anos, no que tange às IES's. A ideia que fica, sobretudo, quando analisamos a documentação pertinente, é a de que houve um imenso esforço político durante o período da constituinte e nos anos posteriores da nova LDB, mas os resultados ainda são inexpressíveis. Precisamos ter presente que a reforma da universidade é um empreendimento em construção.

- No caso da UEMA, as diretrizes da política educacional brasileira aponta para a implementação de gestão democrática e participativa. No entanto, a pesquisa de campo e a observação participante nos apontam para momentos de ações gestoras de cunho democrático e participativo em alguns dos setores da instituição, notadamente no PQD, com ações coletivas que possibilitaram reflexões acerca das dificuldades encontradas, recuos e avanços socializados

com todos os partícipes do processo, sejam professores, técnicos, alunos e autoridades constituídas que estiveram envolvidas no programa.

O PQD/UEMA, atuou conforme as leis que emanam segmentos normativos do MEC e da SEEDUC/MA. Na verdade, até o momento do desenvolvimento desta tese não havia de forma organizada uma política de gestão democrática e participativa, muito embora pudéssemos perceber de forma transversalizada a existência de atividades participativas no anseio de cada vez mais termos – **todos agindo para todos** –, ou seja, que os erros fossem assumidos por todos os setores envolvidos como também os acertos fossem reconhecidos como olhar coletivo que trabalhava no programa.

Como exemplo, temos uma situação real bastante significativa, que foi o uso da avaliação da atuação dos professores que ministravam aulas no programa. Conforme o resultado alcançado o professor era parabenizado por ofício expedido pelo setor pedagógico, advertido e chamado para uma conversa amistosa afim de junto com a supervisão pedagógica contornar os problemas detectados e voltar ao campo de trabalho no semestre seguinte, sempre com acompanhamento, mas também com restrições no caso de reicidência dos fatos.

- Como já foi citado todos os segmentos da UEMA, conhecem e se envolveram até aqui de forma *en passant* com as políticas de gestão democrática e participativa, orientadas pelo MEC, embora tendo conhecimento das mesmas, pouco ou quase nunca haviam discutido, talvez este seja a grande contribuição desta tese de doutoramento, o fato de ter levado ao conhecimento do meio acadêmico a importância de gestão democrática e participativa, bem como das condições reais das políticas gestonárias atual na instituição e o esforço do PQD/UEMA no sentido de desenvolver ações democráticas e participativas na implementação e desenvolvimento do Programa.

Esperamos que o esforço despendido nesta tese, seja visto como uma contribuição para a melhoria das ações acadêmicas na UEMA e que alavanque outras experiências em outros programas da Universidade. Uma profissão como a nossa necessita de um conhecimento mais profundo, por parte de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, dos vários aspectos que tornam essa mesma profissão cada vez mais aliciante.

BIBLIOGRAFIA

- Abranches, M. (2003). *Colegiado Escolar: espaço de participação da comunidade*. São Paulo: Cortez.
- Alonso, M. (2003). A Gestão/administração educacional no contexto de atualidade. In Vieira, A. T. et al. (org.). *Gestão Educacional e Tecnologia*. São Paulo: Avercamp.
- Althusser, L. (1999). *Sobre a reprodução*. Petrópolis: Vozes.
- Althusser, L. (2002). A Querela do Humanismo II (inédito). *Crítica Marxista*. São Paulo, n. 14, p. 48-72, abr.
- Alves-Mazzotti, A. J. & Gewandsznajder, F. (1999). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira.
- André, M. E. D. A. & Lüdke, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Antunes, C. (2002). *Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender*. Porto Alegre: Artmed.
- Asbahr, F. S. F. (2005). A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 29, p.108-118, maio/ago.
- Augusto, S. (2006). Desafios do coordenador pedagógico. *Revista Nova Escola*, n. 192. São Paulo. Obtido em 27/05/2006 em: http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0192/aberto/mt_133398.shtml
- Beck, U. (1999). *O que é globalização? Equívocos do globalismo: resposta a globalização*. Tradução: André Carone. São Paulo: Paz e Terra.
- Belloni, I. (1992). Função da universidade: notas para reflexão. In *Universidade e Educação, coletânea CBE*. Campinas: Papyrus.
- Bobbio, N. (2000). *O futuro da democracia*. (9ª edição). Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

- Bourdieu, P. (1968). *Campo intelectual e projeto criador*. In Pouillon, Jean et alli. *Problemas do estruturalismo*. Trad. de Rosa Maria R. da Silva. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bourdieu, P. (1998). *Contrafogo: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bruno, E. B. et. al. (2007). *O Coordenador pedagógico e a formação docente*. (8ª edição). São Paulo: Edições Loyola.
- Burrell, G. (1999). Ciência normal, paradigmas, metáforas discursos e genealogia da análise. In Clegg, S. R.; Hardy, C.; Nord, W. R. *Handbook de estudos organizacionais*. v.1. São Paulo: Atlas.
- Bzuneck, J. A. (2000). As crenças de auto-eficácia dos professores. In Sisto, F. F. et. al. *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Castañeda, C. (s/d). *A erva do diabo*. (3ª edição). Rio de Janeiro: Nova Era.
- Castells, M. (2000). *O poder da identidade*. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. (2ª edição). São Paulo: Paz e Terra.
- Catani, A. M. & Oliveira, R. P. (1993). *Constituições estaduais brasileiras e educação*. São Paulo: Cortez.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In Poupard, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Chiavenato, I. (2000). *Introdução à teoria geral da administração*. (2ª edição). Rio de Janeiro: Campus.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. (8ª edição). São Paulo: Cortez.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Costa, F. M. (2003). *Gestão democrática: um olhar sobre a participação dos professores e o desempenho dos alunos de ensino médio no norte do Tocantins*. Dissertação de Mestrado (Educação). Brasília: UCB
- Coutinho, C. P. (2005). *Percursos da investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho/CIED.
- Cury, C. R. J. (2002). Gestão democrática da educação: exigências e desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez.
- Dalkey, N. C., & Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management Science*, 9 (3), 458-467.

- Demo, P. (1995). *Metodologia científica em Ciências Sociais*. (3ª edição revista e ampliada). São Paulo: Atlas.
- Denzin, N. K (1973). *Research act*. Aldine Publishing Company: Chicago
- Dunkin, M. J. & Barnes. J. (1986). Research on Teaching in Higher Education. In Wittrock, M. D. *Handbook of Research on Teaching*. New York: McMillan.
- Durkheim, É. (1970). *Sociologia e filosofia*. São Paulo, Ed. Forense.
- Duverger, M. (1975). *As modernas tecno-democracias*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Eliade, M. (2000). *Patañjali e o Yoga*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Escudeiro, J.; González, M. T. (1994). *Profesores y escuela – hacia una reconversión de los centros e la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Fávero, M. de L. de A. (1977). *A universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Fávero, M. de L. de A. (1989). (org.). *A universidade em questão*. São Paulo: Cortez, Autores Associados.
- Fávero, M. de L. de A. (2000). *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/INEP.
- Ferreira, A. B. de H. (2000). *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- erreira, N. S. C. (2000). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, N. S. C. (2006). *Formação continuada e gestão da Educação* (2ª edição). São Paulo: Cortez.
- Fischer, A. L. (2002). Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas. In Fleury, M. (org.). *As pessoas na organização*. São Paulo: Editora Gente.
- Fleury, A. C. & Fleury, M. T. L. (2001). *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. São Paulo: Atlas.
- Fleury, A. C. & Fleury, M. T. L. (2002). *Construindo o conceito de competências*. *Revista de Administração Contemporânea (RAC)*, v. 5, p. 183-196.
- Fonseca, E. S. da, (2001). *Atendimento escolar hospitalar: o trabalho pedagógico-educacional no ambiente hospitalar: a criança doente também estuda e aprende*. Rio de Janeiro: UERJ.
- Fortunati, J. (2007). *Gestão da Educação pública: caminhos e desafios*. Porto Alegre: Artmed.

- Foucault, M. (1997). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitag, B. (1979). *Escola, Estado e Sociedade* (3ª edição). São Paulo: Cortez e Moraes.
- Frigotto, G. (org.) (1998). Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento: Teorias em Conflito. In *Educação e Crise do Trabalho: Perspectiva de Final de Século*. (2ª edição). Petrópolis: Editora Vozes.
- Gadotti, M. (1984). *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (1998). *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. (11ª edição). São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (1999). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas).
- Gadotti, M. (2001). *Dimensão política do projeto pedagógico*. Minas Gerais: SEED.
- Gaio, R. et. al. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In Gaio, R. *Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- Gandim, D. (2005). *Planejamento como prática educativa*. Rio de Janeiro: Loyola, 2005.
- Gauthier, C. et. al. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução Francisco Pereira – Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ.
- Geraldi, J. W. (1993). *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ghedin, E. (2008). Currículo, civilização e prática pedagógica. In Ghedin, E. (Org.) *Currículo e desenvolvimento sócio-cultural*. Manaus: CEFET/AM, BK Editora.
- Ghedin, E. & Pimenta, S. G. (2008). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais*. São Paulo: Atlas.
- Gramsci, A. (1979). *Os Intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.
- Gramsci, A. (1989). *Concepção dialética da história* (8ª edição). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Haguette, T. M. F. (1992). *Metodologias qualitativas na Sociologia*. (3ª edição). Petrópolis: Vozes.

- Hamel, G. & Prahalad, C. K. (1990). *The Core Competence of the Corporation*. Harvard Business Review, p. 3-15, May/June.
- Hoffman, J. (1993). *Avaliação: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação e Realidade.
- Ianni, O. (1992). *A ideia do Brasil moderno*. São Paulo: Brasiliense.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Buenos Aires: Paidós.
- Jick, T. D. (1979). *Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action*. Administrative Science Quarterly, 24, 602-611
- Lakatos, I. (1979). O falseamento e a metodologia dos programas de pesquisa científica. In: Lakatos, I. & Musgrave, A. *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. São Paulo: Cultrix.
- Laville, C. & Dionne, J. (2007). *A construção do saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas*. Porto Alegre: ArtMed.
- Le Goff, J. (1984). Mentalidades, sensibilidades, atitudes (século X-XIII). In Le Goff, Ja. *A Civilização do Ocidente Medieval*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Libâneo, J. C. (2005). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.
- Linstone, H. A. & Turoff, M. (1975). *The Delphi Method*. New York: Addison-Wesley Publishing Company.
- Lopes, E. M. T.; Galvão, A. M. de O. (2001). Fontes e história da Educação. In Lopes, E. M. T.; Galvão, A. M. de O. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Lück, H. (1999). *Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional*. (14ª edição). Petrópolis: Vozes.
- Lück, H. (2001). *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. (9ª edição). Petrópolis: Vozes.
- Lück, H. (2006). *Concepções e processos democráticos de gestão educacional* (2ª edição). Petrópolis: Vozes.
- Lück, H. (2008a). *A gestão participativa na escola*. (3ª edição). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lück, H. (2008b). *Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional*. (26ª edição). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lück, H. (2008c). *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. (4ª edição). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lück, H. (2008d). *Liderança em gestão escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Luckesi, C. C. (1996). *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez.
- Luz, R. (1996). *Clima Organizacional*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Mailhiot, G. B. (1970). *Dynamique et genèse des groupes*. Paris: Édition de l'Épi.
- Malinowski, B. (1961). Os Argonautas do Pacífico Ocidental. *Os Pensadores*. SP: Abril Cultural.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas S. A
- McMillan, J. & Schumacher, S. (1989). *Research in education: a conceptual introduction*. Glenview: Scott, Foresman and Company.
- Marchesi, Á. (2003). *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre: Artmed.
- Martino, J. (1993). *Technological forecasting for decision making*. (3ª edição). New York: McGraw-Hill.
- Marx, K. (1975). *Capital*. New York: Internacional Publisher.
- Maturana, H. A. (1993). *Antologia da realidade*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Mello, G. N. de. (2005). *A Escola na era da tecnologia*. Nova Escola, São Paulo, edição 180, mar. (Caro Professor).
- Mendonça, E. F. (2000). *A Regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na Educação brasileira (Tese de Doutorado)*. Campinas, SP: UNICAMP.
- Meyrick, J. (2003). *The Delphi method and health research*. v. 103, n. 1, p. 7-16.
- Minayo, M. C. de S. & Cruz Neto, O. (1999). Triangulación de métodos en la evaluación de programas y servicios de salud, pp. 65-80. In Bronfman, M & Castro, R. (coords.). *Salud, cambio social y política: perspectivas desde América Latina*. Edamex-Instituto Nacional de Salud Pública, México.
- Minayo, M. C. de S. & Sanchez, O. (1993). Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Caderno de Saúde Pública* 9(3):239-262.
- Minayo, M. C. de S. (1990). A violência na adolescência em foco a adolescência descamisada. *Cadernos de Saúde Pública*, 6:278-292.
- Minayo, M. C. de S. (2005). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In Minayo, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Moreira, A. F. B. (org.). (1994). *Conhecimento educacional e formação do professor – Questões atuais*. Campinas: Papirus.

- Moscovici, F. (1997). *Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo*. Rio de Janeiro. José Olympio.
- Nogueira, F. M. G. (1999). *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel, PR: Edunioeste.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In *Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas (15-38)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oliveira, M. M. de. (2008). *Como fazer pesquisa qualitativa*. (2ª edição). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oliver, R. W. (1999). *Como serão as coisas no futuro*. São Paulo: Negócio Editora.
- Paiva, K. C. M. & Melo, M. C. O. L. (2008). Competências, Gestão de Competências e Profissões: perspectivas de pesquisas. *Revista de Administração Contemporânea*, V.12, nº 2.
- Palma Filho, J. C. (2004). A política nacional de formação de professores. In Barbosa, Raquel Lazzari Leite (org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP.
- Paro, V. H. (2000). *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã.
- Paro, V. H. (2001). *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã.
- Paro, V. H. (2006). *Administração escolar: introdução crítica*. (14ª edição). São Paulo: Cortez.
- Paro, V. H. (2007). *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática.
- Parsons, Talcott. (1968). *La estructura de la acción social*. Madri: Guadarrama.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed.
- Peshkin, A. (1993). *The goodness of qualitative research*. *Educational Researcher*, 22(2), 23-29.
- Pimenta, S. G. (1998). Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In Fazenda, I. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas-SP: Editora Papirus.
- Pimenta, S. G. (2000). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. (2ª edição). São Paulo: Cortez, p.15-34.
- Rey, F. G. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.
- Rocha, R. M. G. (1999). *A educação no Maranhão*. PRASEM.

- Romanelli, O. (2000). *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- Romão, José. *Diretores escolares e gestão democrática da escola*. São Paulo: Cortez, 1997.
- Romão, J. E. (2001). *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas*. (3ª edição). São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire.
- Rossi, P. et. al. (1992). *In Evaluation: a systematic approach*. (6ª edição). Sage Publications, Thousand Oaks, California.
- Samaja, J. (1992). La combinación de métodos: pasos para una comprensión dialéctica del trabajo interdisciplinario. *Educación Médica y Salud* (Vol.26, no1. OPAS/OMS).
- Sander, B. (2007). *Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília: Líber Livro.
- Santos, B. de S. (1997). *Um discurso sobre as ciências*. (9ª edição). Porto: Edições Afrontamento.
- Schumacher, E. F. (1983). *O negócio é ser pequeno*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Schwartzman, S. (1997). *A redescoberta da cultura*. São Paulo: EDUSP.
- Silva Júnior, C. A. da. (2002). Espaço da administração no tempo da gestão. In: Machado, L. M.; Ferreira, N. S. C. (Org). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches* (Applied Social Research Methods, No. 46). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tiba, I. (1996). *Disciplina, limite na medida certa*. São Paulo: Editora Gente.
- Triviños, A. N. S. (2006). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas.
- Veiga, I. P. A. (1998). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus.
- Veiga, I. P. A. (2000). A. Projeto político pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In Castanho, Sérgio & Castanho, Maria Eugênia L. M. (Orgs). *O que há de novo na educação superior. Do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papyrus, 2000.
- Weber, M. (1998). *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- Wehling, A. & Wehling, M. J. C. de. (1994). *História do Brasil Republicano*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

- Wilkinson, J. (1985). *O Estado, Agricultura e a Pequena Produção*. São Paulo, Hucitec.
- Witter, G. P. (1984). *Psicologia da Aprendizagem*. São Paulo: EPU.
- Wright, J. T. C. & Giovinazzo, R. A. (2000). Delphi – Uma Ferramenta de Apoio ao Planejamento Prospectivo. *Caderno de Pesquisas em Administração* (v.01,nº12, 2º trim). São Paulo.
- Zabalza, M. (1984). *O Ensino Universitário: seus cenários e seus protagonistas*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zarifian, P. (2001). *Objetivo competência: por uma nova lógica*. Tradução de Maria Helena C. V. Trylinski. São Paulo: Atlas.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Brasil. (1961). *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Obtido em 22/01/2009 em: http://www.google.com.br/#sclient=psy-ab&hl=pt-BR&site=&source=hp&q=Leis+n.%C2%BA++5.540%2F68+&pbx=1&oq=Leis+n.%C2%BA++5.540%2F68+&aq=f&aqi=&aql=&gs_sm=s&gs_upl=90221902210110641111101010101668166815-11110&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.,cf.osb&fp=771bcd65b4e39e99&biw=1440&bih=785
- Brasil. (1968). *Lei nº. 5540/68, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providencias. Obtido em 22/01/2009 em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>>.
- Brasil. (1977). *Decreto nº. 81.037, de 15 de Dezembro de 1977*. Concede reconhecimento aos cursos de Pedagogia, de Letras, de Ciências, e de Estudos Sociais da Faculdade de Educação de Caxias, Estado do Maranhão. Publicado no Diário Oficial da União de 12 de dezembro de 1977.
- Brasil (1987). *Decreto nº. 94.134 de 25 de março de 1987*. Autoriza o funcionamento da Universidade Estadual do Maranhão. Brasília: Diário Oficial da União.
- Brasil. (1996). *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília: Ministério de Educação e Cultura.
- Brasil. (1997a). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (1997b). Ministério da Educação e do Desporto. *O ensino Médio é Educação Básica*. Brasília/DF: Secretaria da Educação Médio e Tecnológica.

- Brasil. (1998). Ministério da Educação e do Desporto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Exame Nacional dos Cursos: Relatório Síntese 1998*. Brasília: MEC/INEP.
- Brasil. (2001). Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer CES/CNE nº. 1.236/2001, Portaria nº. 2216/2001*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1E, páginas 47 e 48. Obtido em 20/01/2009, em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1236_01.pdf>.
- Brasil. (2002). Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.
- Brasil. (2004). *Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: Ministério de Educação e Cultura.
- Cúpula Mundial de Educação. (2000). *O Marco de Ação de Dakar. Educação Para Todos: Atingindo nossos Compromissos Coletivos*. Dakar, Senegal – 26 a 28 de abril de 2000.
- Maranhão (1968). *Lei nº. 2.821 de 23 de fevereiro de 1968*. Autoriza o Poder Executivo criar uma Faculdade, na cidade de Caxias, para a formação de professores e dá outras providências. São Luis: Diário Oficial, nº. 39.
- Maranhão (1972). *Lei nº. 3.260 de 22 de agosto de 1972*. Institui a Federação das Escolas Superiores no Maranhão e dá outras providências. São Luis: Diário Oficial, nº 164.
- Maranhão/Prefeitura Municipal de Imperatriz. (1973). *Lei nº. 10 de 08 de agosto de 1973*. Cria estabelecimento de Ensino Superior, mantém convênio e autoriza abertura de crédito e dá outras providências. Imperatriz/MA.
- Maranhão (1979). *Decreto nº. 7.197 de 16 de julho de 1979*. Incorpora à Federação das Escolas Superiores do Maranhão a Faculdade de Educação de Imperatriz. São Luis: Diário Oficial, nº. 140.
- Maranhão (1981). *Lei nº. 4.400 de 30 de dezembro de 1981*. Dispõe sobre a transformação da Federação das Escolas Superiores do Maranhão – FESM em Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, cria cargos em comissão e dá outras providências. São Luis: Diário Oficial.
- Maranhão. (1992). Universidade Estadual do Maranhão. Conselho Universitário (CONSUN). *Resolução nº. 101 de 19 de novembro de 1992*. Aprova Programa de Capacitação de Docentes do Sistema Educacional Oficial do Maranhão. São Luís: CONSUN/UEMA.

- Maranhão (1994). *Decreto n.º 5.927 de 28 de março de 1994*. Autoriza o Poder Executivo a criar, na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, a Unidade de Estudos Superiores de Balsas, e dá outras providências. São Luis: Diário Oficial.
- Maranhão (1994). *Decreto n.º 13.819 de 25 de abril de 1994*. Dispõe sobre a reorganização da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, e dá outras providências. São Luis: Diário Oficial.
- Maranhão. (1994). Universidade Estadual do Maranhão. Conselho Universitário (CONSUN). *Resolução n.º 117 de 29 de novembro de 1994*. Aprova a inclusão de novos cursos e altera o número de vagas em cursos já existentes no Programa de Capacitação de Docentes do Sistema Educacional Oficial do Maranhão. São Luís: CONSUN/UEMA.
- Maranhão (1996). *Lei n.º 6.663 de 04 de junho de 1996*. Dá nova denominação e redação no Capítulo II da Lei 5.931 de 22 de abril de 1994, que aprova o Plano de Carreiras, Cargos e Salários da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. São Luis: Diário Oficial.
- Maranhão (1997). *Decreto n.º 15.581 de 30 de maio de 1997*. Aprova o Estatuto da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. São Luis: Diário Oficial, n.º 106.
- Maranhão (1997). *Lei n.º 6.947 de 15 de julho de 1997*. Dispõe sobre a criação do Centro de Estudos Superiores de Santa Inês na estrutura da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. São Luis: Diário Oficial, n.º 138.
- Maranhão (1998). *Lei n.º 7.076 de 12 de março de 1998*. Dispõe sobre a alteração dos arts. 6º, 7º e 8º da Lei n.º 6.663 de 04 de junho de 1996 e dá outras providências. São Luis: Diário Oficial, n.º 053.
- Maranhão. (1998). Universidade Estadual do Maranhão. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). *Resolução n.º 73 de 13 de agosto de 1998*. Aprova o Programa de Capacitação de Docentes do Sistema (Oficial) Educacional do Estado do Maranhão – PROCAD – Versão II e anexos respectivos, e o Edital n.º 28/98 – DOCV/CAT/PROGAE/UEMA, que regulamenta o Processo Seletivo Especial para ingresso ao citado programa. São Luís: CEPE/UEMA.
- Maranhão. (2000). Conselho Estadual de Educação. *Resolução n.º 112 de 13 de abril de 2000*. Reconhece o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na habilitação Magistério, oferecido pelo Centro de Educação Ciências Exatas e Naturais da Universidade Estadual do Maranhão, nesta capital. São Luís: CEE.
- Maranhão. (2000). Conselho Estadual de Educação. *Resolução n.º 414 de 14 de dezembro de 2000*. Reconhece o curso de Ciências habilitações em Matemática, Física, Química e Biologia oferecido pelo Centro de Educação Ciências Exatas e Naturais da Universidade Estadual do Maranhão, nesta capital. São Luís: CEE.
- Maranhão. (2000). Universidade Estadual do Maranhão. Conselho Universitário (CONSUN). *Resolução n.º 235 de 03 de maio de 2000*. Cria o PROCAD – Versão III, como integrante do Programa de Capacitação de Docentes do Estado do Maranhão, na Universidade Estadual do Maranhão. São Luís: CONSUN/UEMA.

- Maranhão (2002). *Lei nº. 7.759 de 12 de julho de 2002*. Dispõe sobre a criação do Centro de Estudos Superiores de Carolina e do Núcleo Geoambiental na estrutura organizacional da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, e dá outras providências. São Luis: Diário Oficial, nº. 138.
- Maranhão (2002). *Lei nº. 7.767 de 23 de julho de 2002*. Dispõe sobre a criação do Centro de Estudos Superiores de Açailândia na estrutura organizacional da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, e dá outras providências. São Luis: Diário Oficial, nº. 145.
- Maranhão (2002). *Lei nº. 7.787 de 19 de novembro de 2002*. Dispõe sobre a criação do Centro de Estudos Superiores de Grajaú na estrutura organizacional da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, e dá outras providências. São Luis: Diário Oficial, nº. 227.
- Maranhão (2003). *Lei nº. 8.034 de 15 de dezembro de 2003*. Dispõe sobre a criação do Centro de Estudos Superiores de São João dos Patos na estrutura organizacional da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, e dá outras providências. São Luis: Diário Oficial.
- Maranhão (2003). *Lei nº. 8.035 de 15 de dezembro de 2003*. Dispõe sobre a criação do Centro de Estudos Superiores de Barra do Corda na estrutura organizacional da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, e dá outras providências. São Luis: Diário Oficial.
- Maranhão. (2003). Universidade Estadual do Maranhão. Conselho Universitário (CONSUN). *Resolução nº. 415 de 23 de dezembro de 2003*. Alteração e dominação do Programa de Capacitação Docente, para Programa de Qualificação Docente da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. São Luís: CONSUN/UEMA.
- Maranhão (2003). *Lei nº. 8.057 de 30 de dezembro de 2003*. Dispõe sobre a criação do Centro de Estudos Superiores de Codó na estrutura organizacional da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, e dá outras providências. São Luis: Diário Oficial.
- Maranhão (2003). *Lei nº. 8.058 de 30 de dezembro de 2003*. Dispõe sobre a criação do Centro de Estudos Superiores de Pedreiras na estrutura organizacional da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, e dá outras providências. São Luis: Diário Oficial.
- Maranhão (2004). *Lei nº. 8.111 de 06 de maio de 2004*. Dispõe sobre a criação do Centro de Estudos Superiores de Timon na estrutura organizacional da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, e dá outras providências. São Luis: Diário Oficial, nº. 095.
- Maranhão. (2004). Universidade Estadual do Maranhão. Conselho Universitário (CONSUN). *Resolução nº. 502 de 30 de dezembro de 2004*. Aprova o currículo do curso de Letras Licenciatura, de Graduação Plena, para formação de professores do Ensino Fundamental e Médio do Programa de Qualificação Docente – PQD, Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. São Luís: CONSUN/UEMA.

- Maranhão. (2005). Universidade Estadual do Maranhão. Conselho Universitário (CONSUN). *Resolução n.º 507 de 14 de março de 2005*. Aprova o currículo de Letras Licenciatura, de Graduação Plena, para formação de professores do Ensino Fundamental e Médio do Programa de Qualificação Docente – PQD a ser ministrado no Estado de Roraima, da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. São Luís: CONSUN/UEMA.
- Maranhão. (2005). Universidade Estadual do Maranhão. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). *Resolução n.º 625 de 19 de abril de 2005*. Aprova a instrução normativa n.º. 01/2005 – PROG/UEMA que trata da implantação da Prática, Estágio Curricular Supervisionado e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais do Programa de Qualificação Docente – PQD, da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.
- Maranhão (2005). *Lei n.º. 8.315 de 29 de novembro de 2005*. Dispõe sobre a criação do Centro de Estudos Superiores de Zé Doca na estrutura organizacional da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, e dá outras providências. São Luis: Diário Oficial.
- Maranhão (2005). *Lei n.º. 8.316 de 29 de novembro de 2005*. Dispõe sobre a criação do Centro de Estudos Superiores de Colinas na estrutura organizacional da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, e dá outras providências. São Luis: Diário Oficial.
- Maranhão (2005). *Lei n.º. 8.336 de 23 de dezembro de 2005*. Dispõe sobre a criação do Centro de Estudos Superiores de Pinheiro na estrutura organizacional da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, e dá outras providências. São Luis: Diário Oficial.
- Maranhão (2005). *Lei n.º. 8.337 de 23 de dezembro de 2005*. Dispõe sobre a criação do Centro de Estudos Superiores de Presidente Dutra na estrutura organizacional da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, e dá outras providências. São Luis: Diário Oficial.
- Maranhão (2005). *Lei n.º. 8.338 de 23 de dezembro de 2005*. Dispõe sobre a criação do Centro de Estudos Superiores de Coelho Neto na estrutura organizacional da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, e dá outras providências. São Luis: Diário Oficial.
- Maranhão (2005). *Lei n.º. 8.339 de 23 de dezembro de 2005*. Dispõe sobre a criação do Centro de Estudos Superiores de Itapecuru-Mirim na estrutura organizacional da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, e dá outras providências. São Luis: Diário Oficial.
- Maranhão (2006). *Lei n.º. 8.370 de 10 de abril de 2006*. Dispõe sobre a criação do Centro de Estudos Superiores de Lago da Pedra na estrutura organizacional da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, e dá outras providências. São Luis: Diário Oficial, n.º. 070.

Maranhão. (2007). Universidade Estadual do Maranhão. *Portaria n.º 486 de 32 de agosto de 2007*. Dispõe sobre a vinculação do Programa de Qualificação Docente (PQD) à Pró-Reitoria de Graduação (PROG) da UEMA. São Luís: UEMA.

Unesco. (2001). *Brasil: novos marcos de ação*. Brasília, DF: UNESCO.

WEBGRAFIA

Brasil. (2010). IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <www.ibge.gov.br/catálogos/indicadores> . Consultado em: 12/03/2011.

Moraes, E. R. de. Teoria e prática da Constituição de 88 se sobrepõem às anteriores. Disponível em: <<http://ultimainstancia.uol.com.br/conteudo/noticias/6930/57839.shtml.shtml>> Consultado em: 23/02/2010.

Revista do Projeto Pedagógico. *Plano de Gestão: Algumas Reflexões*. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/RevistaPP_01_07PlanodeGestao.htm> Consultado em: 26/04/2011.

Capanema, C. de F. & Pimentel, G. S. R. (2007). A interface entre Gestão Democrática e Clima Organizacional. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/86.pdf> Consultado em: 27/05/2010.

Silva, R. R. & Brandão, D. B. (2003). *Os quatro elementos da avaliação*. Fonte Instituto para o Desenvolvimento Social. Disponível em: <www.fonte.org.br> Consultado em: 18/09/2010.

APÊNDICES

Apêndice I – questionário para seleção de experts em gestão democrática e participativa – método delphy

QUESTIONÁRIO PARA SELEÇÃO DE EXPERTS EM GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA – MÉTODO DELPHY

Desejamos conhecer como você avalia seus conhecimentos sobre este tema a partir de sua experiência profissional e científica para utilizar como validação dos aspectos fundamentais que contemplam nossa investigação e assim obter melhores resultados.

Antecipadamente agradecemos sua cooperação.

Profa. Iva Souza da Silva

1. Marque com X, na grade abaixo, o valor correspondente ao grau de conhecimento que você detém sobre o tema gestão democrática e participativa na UEMA.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Realize uma autoavaliação do grau de influência em cada uma das argumentações abaixo com ênfase em seu conhecimento profissional e acadêmico e sua prática docente, particularmente ao que refere a sua vida acadêmica e à relação com uma gestão democrática e participativa na UEMA.

Para tanto, marque um X nos quadros correspondentes à sua resposta.

FONTES DE ARGUMENTAÇÃO	GRAU DE INFLUÊNCIA DE CADA FONTE		
	REGULAR	BOM	EXCELENTE
Sua experiência teórico-metodológica do assunto.			
Sua experiência profissional nesse campo			
Leitura de autores nacionais nesse campo			
Leitura de autores estrangeiros nesse campo			
Seu conhecimento sobre trabalhos científicos nesse campo			
Seu interesse por essa discussão			

Estimado professor (a):

Solicitamos sua valiosa colaboração para avaliar a investigação em anexo que serve de suporte para o desenvolvimento da nossa Tese de Doutorado intitulada: **Gestão**

Democrática Participativa do Programa de Qualificação de Docentes na Universidade Estadual do Maranhão.

Queremos contar com a sua opinião para a validação da mesma. Reafirmamos que sua opinião é muito importante para a validação desse trabalho científico, motivo pelo qual solicitamos que avalie cada aspecto desse questionário abaixo e nos envie posteriormente. Desde já agradecemos sua contribuição.

Profa. Iva Souza da Silva

Nº.	Elementos Teóricos-Metodológicos da Tese: Gestão Democrática Participativa do Programa de Qualificação de Docentes na Universidade Estadual do Maranhão.	O	B	R	Ru	P
1	Fundamentos Teóricos					
1.1	Originalidade	90%	10%	-	-	-
1.2	Bibliografia de apoio atualizada	80%	10%	10%		
1.3	Delimitação do objeto e dos sujeitos pertinentes	100%	-	-	-	-
1.4	Relevância do tema	100%				
1.5	Sumarização adequada	100%				
2	Fundamentos Metodológicos					
2.1	Diagnóstico prévio do problema	90%	10%			
2.2	Caracterização do problema e sua factibilidade	100%				
2.3	Objetivos alcançados	100%				
2.4	Métodos e técnicas compatíveis com o tema	100%				
2.5	Aplicação e comprovação dos instrumentos	-	90%	10%		
3	Fundamentos Práticos					
3.1	As tabelas, gráficos, quadros e figuras são necessários e adequados	80%	10%	10%		
3.2	Foram enfatizados os principais resultados	50%	30%	20%		
3.3	Os anexos são relevantes	100%				
3.4	Foram discutidas as limitações do estudo	70%	20%	10%		
3.5	O mesmo estilo foi utilizado em toda a tese	90%		10%		

Categorias: O – Ótimo, B – Bom, R – Regular, Ru – Ruim, P – Péssimo.

Apêndice II – questionário para seleção de experts em gestão democrática e participativa

QUESTIONÁRIO PARA SELEÇÃO DE EXPERTS EM GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

Nome Completo do(a) profissional: _____

Lugar onde trabalha: _____

Cargo que ocupa: _____

Titulação: _____

Caro professor

Estamos realizando um trabalho investigativo que exige a comprovação de algumas hipóteses científicas, tais como:

- a) Como se materializam, no âmbito do PQD/UEMA, as diretrizes da política educacional através de uma gestão democrática participativa?
- b) Quais as formas e os níveis de participação dos professores nos espaços de uma gestão democrática participativa no PQD/UEMA?
- c) Como o Sistema Estadual de Educação no Maranhão normatiza a formação de professores em exercício com ênfase no processo de formulação e implementação da política de gestão democrática participativa?
- d) Há no PQD uma proposta de gestão democrática e participativa que esteja compatível com os novos paradigmas educativos e as Políticas de Educação do país?
- e) Quais os mecanismos de formulação e avaliação das políticas educativas adotadas pela UEMA?
- f) Qual a concepção de gestão democrática participativa que têm os professores e os alunos?
- g) Qual o nível de participação de todos os sujeitos envolvidos nesse processo?
- h) Se os sujeitos envolvidos têm conhecimento das principais diretrizes da Política Educacional Brasileira implementada atualmente?
- i) Se os docentes da UEMA e os discentes do PQD reconhecem que a sua participação como contributo para a mudança do contexto social local?

Desejamos conhecer como você avalia seus conhecimentos sobre este tema a partir de sua experiência profissional e científica para utilizar como validação dos aspectos fundamentais que contemplam nossa investigação e assim obter melhores resultados.

Para tanto, além de responder pontualmente aos questionamentos acima, contribuam com suas observações no espaço abaixo:

Antecipadamente agradecemos sua cooperação.

Profª. Iva Souza da Silva

Apêndice III - questionário aplicado aos professores/gestores e técnicos da UEMA

**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES/GESTORES E
TÉCNICOS DA UEMA**

1. A quanto tempo você trabalha na UEMA?
De 1 a 5 anos ()
De 6 a 10 anos ()
De 11 a 15 anos ()
Mais de 15 anos ()
2. Como se materializam, no âmbito do PQD/UEMA, as diretrizes da política educacional através de uma gestão democrática participativa?
() De forma adequada () pouco adequada () não existe
3. Quais as formas e os níveis de participação dos professores nos espaços de uma gestão democrática participativa no PQD/UEMA?
() De forma adequada () pouco adequada () não existe
4. Como o Sistema Estadual de Educação no Maranhão normatiza a formação de professores em exercício com ênfase no processo de formulação e implementação da política de gestão democrática participativa?
() De forma adequada () pouco adequada () não existe
5. Há no PQD uma proposta de gestão democrática e participativa que esteja compatível com os novos paradigmas educativos e as políticas de Educação do país?
() De forma adequada () pouco adequada () não existe
6. Quais os mecanismos de formulação e avaliação das políticas educativas adotadas pela UEMA?
() De forma adequada () pouco adequada () não existe
7. Qual a concepção de gestão democrática participativa que têm os professores e os alunos?
() De forma adequada () pouco adequada () não existe
8. Qual o nível de participação de todos os sujeitos envolvidos nesse processo?
() De forma adequada () pouco adequada () não existe
9. Há no PQD uma proposta de gestão democrática e participativa que esteja compatível com os novos paradigmas educativos e as políticas de Educação do país?
() Sim () Não () Mais ou menos
10. Quais as formas e os níveis de participação dos professores nos espaços de uma gestão democrática participativa no PQD/UEMA?

De forma adequada

pouco adequada

não existe